Fröhlich

Der Lese-Unterricht in der Volksschule.

Für Lehrer und Lehramtszöglinge.

Von
Christian Fröhlich,
Lehrer zu Haßloch.

Haßloch (Rheinpfalz).
Selbstverlag des Verfassers.

1868.

~~Fröhlich~~

Der
Lese-Unterricht
in der
Volksschule.

Für Lehrer und Lehramtszöglinge.

Von
Christian Fröhlich,
Lehrer zu Haßloch.

Haßloch (Rheinpfalz).
Selbstverlag des Verfassers.

1868.

Vorwort.

Der stetige Fortschritt auf dem Gebiete der Didaktik rief in den letzten Jahrzehnten eine zahlreiche und immer mehr nach vernünftigeren und natürlicheren Grundsätzen bearbeitete Literatur für die Bedürfnisse der deutschen Volksschule in's Leben. An entsprechenden, ja vorzüglichen Lehrbüchern ist daher nicht nur eine fast unübersehbare Auswahl geboten, sondern es gelangten auch wirklich neben den Religionsbüchern wenigstens besondere Lesebücher allenthalben zur Einführung. Doch mit dem Vorhandensein eines gediegenen Unterrichtsmateriales wird der gewissenhafte und berufseifrige Lehrer sich nicht beruhigen. Es tritt vielmehr an ihn die erste Aufgabe heran, das Gebotene auch allseitig und zweckmäßig zu verwerthen. Dennoch läßt sich nicht verkennen, daß hie und da die Behandlung des Unterrichts noch viel zu wünschen übrigen läßt. Namentlich aber scheint über das Verhältniß des Leseunterrichtes zum Sach- und Sprachunterrichte nicht überall die nöthige Klarheit zum Durchbruche gelangt zu sein, wie auch der eigentliche Leseunterricht in den obern Klassen der Volksschule häufig nicht mit der-

jenigen methodischen Um- und Absicht betrieben wird, wie dies hinsichtlich des elementaren Lesens der Fall ist. Zu einer geeigneten und fruchtbringenden Ertheilung eines die ganze Schulzeit umfassenden und mit den übrigen Unterrichtsdisciplinen in richtiger Beziehung stehenden Leseunterrichtes einen Beitrag zu liefern, ist der Zweck vorliegender Schrift. Zwar bescheidet sich der Verfasser gerne, lauter neue, noch nicht ausgesprochene Ansichten bieten zu wollen. Ist doch das bewährte Alte oft mehr werth, als das Neue, das erst noch seine Prüfung zu bestehen hat, und — die Wahrheit kann nicht oft genug gesagt werden. Dennoch hofft er, seine Darstellung werde für Viele auch Neues und — was mehr werth wäre — Gutes und Nützliches enthalten. Möge sich seine Arbeit der Beachtung der Schulmänner nicht unwerth erweisen.

Haßloch, im August 1868.

Chr. Fröhlich.

Einleitung.

Sowohl durch das äußere, als durch das innere Wahrnehmungsvermögen gewinnt der Mensch Anschauungen und Vorstellungen. Diese veranlassen seinen Verstand zum Vergleichen, Urtheilen, Schließen, mit Einem Worte zum Denken. Die nicht materiellen Gedanken können von ihm in der Sprache greiflich, faßbar fixirt werden. Dies geschieht auf doppelte Weise. Er ist vom Schöpfer mit natürlichen Organen begabt, wodurch er seine Gedanken in articulirten Lauten dem Ohre gleichzeitig Anwesender hörbar machen kann: er **spricht**; er selbst hat sich aber auch willkürliche Zeichen (Buchstaben) erfunden, mittelst welcher er das Gedachte unbeschränkt durch Raum oder Zeit für das eigene oder fremde Auge sichtbar darstellt: er **schreibt**. Schriftliche Aufzeichnung der Gedanken kann jedoch nur dann einen Werth haben, wenn die dadurch verkörperten Geistesprodukte wieder entziffert werden können. Die Kunst, welche uns befähigt, die geschriebenen Worte und Gedankenbilder leiblich mit dem Auge aufzufassen und die darin enthaltenen Begriffe und Vorstellungsreihen geistig mit dem Verstande zu reproduciren, heißt **Lesen**. Das-

selbe kann, je nachdem die Schrift äußerlich blos mit dem Auge übersehen, oder zugleich auch mit dem Munde hörbar ausgesprochen wird, still oder laut stattfinden.

Die Wichtigkeit des Lesens nachweisen zu wollen, ist überflüssig; sie ergibt sich aus dem Wesen desselben. Das öffentliche und das Berufsleben dagegen machen es zur gebieterischen Nothwendigkeit, daß Jedermann im freien und ungehemmten Besitze dieser Kunst sei. Keine Lebensstufe ist aber zur Weckung, Uebung und Ausbildung der Geisteskräfte des Menschen, wie überhaupt zur Erwerbung von Kenntnissen und Fertigkeiten geeigneter, als die Jugendzeit; sie ist die Zeit des Lernens und der Vorbereitung für das spätere Leben. Wie dies im Allgemeinen gilt, so insbesondere in Bezug auf das Lesen. Darum wird an die Volksschule mit allem Rechte die Forderung gestellt, ihre Zöglinge im Lesen zu unterrichten. Aber auch für die Schule selbst ist die Erlernung des Lesens dringend geboten. Lesenkönnen ist die absolute Vorbedingung für allen weiteren Schulunterricht, der außerdem blos auf die mündliche Belehrung beschränkt bliebe. Kann aber der Schüler lesen, so ist ihm dadurch das Mittel an die Hand gegeben, ebensowohl in der Schule als zu Hause das in den einzelnen Lehrfächern Vorgekommene zu wiederholen, sich auf den Unterricht vorzubereiten und seinen Geist selbständig mit Kenntnissen, Anschauungen und Ideen zu bereichern.

Der in den Volksschulen zu ertheilende Leseunterricht erstreckt sich auf das laute Lesen. Er besteht in der Summe aller derjenigen Einwirkungen, wodurch das

Kind befähigt wird, die Schriftsprache vollkommen zu verstehen und für Andere verständlich in die Lautsprache zu übertragen.

Soll aber der Leseunterricht dem Schüler den beabsichtigten Vortheil gewähren, so darf er nicht die ganze Schulzeit bloser Leseunterricht bleiben. Die Erlernung des Lesens, d. h. die Erlangung der Lesefertigkeit muß vielmehr in den zwei, höchstens drei ersten Schuljahren, also in der Vorbereitungsschule, dem Wesentlichen nach zum Abschluß gelangen. Denn das nur den beiden obern Schulklassen zuweisbare Pensum in der Religionslehre, biblischen Geschichte, Sprachlehre, im Rechnen, in der Welt- und Naturkunde ist so groß, daß sich hier keine Zeit mehr findet, sich mit den Elementen des Unterrichts abzuplagen. Diese muß der Schüler beim Eintritte in die Mittelklasse bereits überwunden haben. Er muß im Stande sein, vollen und unbeschränkten Gebrauch vom Lesen (resp. Schreiben) machen zu können. Er darf nicht mehr genöthigt sein, Zeit, Kraft und Aufmerksamkeit vorwiegend auf das Aeußere der Lesestücke — die Lautzeichen und deren mechanische Aussprache — zu verwenden, seine gesammte Thätigkeit muß vielmehr vorzugsweise und immer ungetheilter von deren Inhalte und Darstellungsform in Anspruch genommen werden, um die darin niedergelegten Erkenntnisse aufzufassen, zu verstehen, einzuprägen und zu reproduciren. Wie aber ein nutzbringendes Erlernen und Nachahmen ohne Verständniß nicht möglich ist, so hat Verständniß richtige Betonung von selbst zur Folge. Hieraus ergibt sich

das Ziel, das sich der Unterricht in den obern Klassen für das Lesen selbst zu stecken hat, nämlich, neben der Erhaltung und Förderung der in der Vorbereitungsschule erlangten Fertigkeit, die Erlangung eines sinngemäßen, ausdrucksvollen Vortrags.

I. Der elementare Leseunterricht.

(Schreibleseunterricht.)

Die noch geringe Kraft des Kindes, wie die noch wenig entwickelten Anlagen desselben machen es unmöglich, den Schulunterricht mit der Erlernung von positiven Kenntnissen zu beginnen. Deßhalb ist der elementare Leseunterricht unter allen Aufgaben der Volksschule derjenige Gegenstand, der in erster Linie geeignet ist, neben oder vielmehr in Verbindung mit einem formalbildenden Anschauungsunterricht den Anfang alles Lernens abzugeben. Denn derselbe bezweckt weniger die Aneignung von Kenntnissen — deren Umfang erstreckt sich ja nur auf einige Dutzende von Lauten und Schriftzeichen, — als vielmehr die Erlangung der **Fertigkeit**, die Schriftsprache fließend, zusammenhängend und lautrichtig in die Lautsprache zu übertragen. Dem Verständniß ist auf dieser Stufe nur insoweit Rechnung zu tragen, als sich dasselbe auf die Veranschaulichung von Gegenständen aus der nächsten Umgebung bezieht.

Diese zu erwerbende Lesefertigkeit beruht auf der vollständigen und genauen Kenntniß der Sprach**laute** und ihrer schriftlichen Bezeichnung durch die **Buchstaben**, und wird nur durch viele, sorgfältige, vom Schüler mit klarem Bewußtsein vollbrachte Anwendungen dieser Laut- und Buchstabenkenntniß, also durch stete Uebung erlangt. Indem aber der elementare Leseunterricht dadurch dem Be-

schäftigungstriebe der Kinder entgegenkommt und ihre Lernlust erregt, wird derselbe für den ersten Schulunterricht desto geeigneter.

Sache des Lehrers ist es, dem Schüler die zum Lesen erforderlichen Kenntnisse auf rationelle Weise beizubringen und die zur Erlangung der Fertigkeit nothwendigen Uebungen zu veranlassen und zu leiten. Dazu ist nothwendig, daß der Lehrer über das zweckmäßigste **Lehrverfahren** bei Ertheilung des Leseunterrichts im Klaren sei.

Obwohl man seit Erfindung der Buchdruckerkunst, die das Lesenlernen durch Vervielfältigung der Schriftzeichen erschwerte, von Seiten der Pädagogen stets bemüht war, dem Anfänger die Erlernung der Lesekunst zu vereinfachen und zu erleichtern, so zeigte sich doch nie ein regeres Streben in dieser Hinsicht, als in unserm Jahrhunderte. Keine andere Disciplin der Unterrichtskunst hat seit Pestalozzi, der zwar selbst noch bezüglich der Hauptsache bei der Lesemethode des vorigen Jahrhunderts verblieb, eine so vielfältige Bebauung gefunden, keine hat mehr auf die verschiedensten Systeme gegründete Methoden erlebt, keine ist in Privatcirkeln der Lehrer, in den amtlichen Conferenzen, in Schulzeitungen und „Leitfäden" mehr discutirt worden, als der erste Leseunterricht. Wer zählt die Legionen von Fibeln der mannichfachsten Art, wer die Wandtabellen und andere Hilfsmittel, die in den letzten fünfzig Jahren für denselben empfohlen und gebraucht worden sind?

Aber der nürnberger Trichter wurde nicht ersetzt: weder durch die altherkömmliche Buchstabirmethode, noch durch die Lautirmethode, weder durch die Sillabirmethode, noch durch die Wort- und Satzmethode, weder durch die Druck-, noch durch die Schreiblesemethode, weder durch das analytische, noch durch das synthetische, noch durch das analytisch-synthetische Lehrverfahren — immer zeigte es sich, daß das Gelingen des Unterrichts hauptsächlich von der Einsicht und dem persönlichen

Geschick des Lehrers abhänge. Eine gute Methode trägt wohl viel zu dem Erfolg des Unterrichts bei, aber der gute Lehrer am meisten. Auch hier gilt das biblische Wort: Der Buchstabe tödtet, der Geist macht lebendig, — der Geist, der „aus der ganzen Schuleinrichtung, aus Mund, Auge und Herz des Lehrers spricht.“

Uebrigens ist keine der genannten Methoden für sich **allein** zu einem gründlichen und vollständigen Leseunterrichte ausreichend. Denn die neuere Methode ging stets aus der Erkenntniß der Mängel der früheren hervor, und indem die Urheber der neueren die Gebrechen der alten meiden wollten, verfielen sie mehr oder weniger in den entgegengesetzten Fehler, so daß die ihrer Methode zu Grunde liegenden Principien wohl ihre Berechtigung und ihr Gutes haben, aber die praktische Ausführung derselben vielfach an Einseitigkeit leidet. Obschon jeder Lehrer, der den ersten Leseunterricht zu ertheilen hat, die einzelnen Leselehrmethoden nicht blos dem Namen, sondern der Sache nach recht gründlich kennen sollte, um sich selbst das richtige Verfahren auswählen oder seine bisherige Lehrweise einer heilsamen Selbstprüfung unterwerfen und nach Befinden ändern zu können, so liegt es dennoch nicht in der Absicht dieser Schrift, eine vollständige Darstellung derselben zu geben. Wer sich darüber des Näheren unterrichten will, dem empfehlen wir außer den Werken der einschlagenden Methodiker (Olivier, Stephani, Krug, Graser, Scholz, Seltzsam, Wurst, Vogel u. s. w.) die Schrift des kgl. Seminarinspectors Dr. Fr. Jacobi: „Der Leseunterricht (Nürnberg, Ebner. 1851)“, welche mit bündiger Kürze möglichste Gründlichkeit verbindet.

Für unsern Zweck genügt es, den Nachweis zu liefern, was aus jedem der verschiedenen Lehrverfahren, als principiell berechtigt und durch die Praxis bewährt, am geeigneten Orte heranzuziehen sei, um ein nach allen Seiten befriedigendes Resultat zu erreichen.

Das beste Verfahren bei Ertheilung des ersten Leseunter-

richts wird sich uns von selbst ergeben, wenn wir den obersten Grundsatz einer vernünftigen Didaktik beherzigen: daß aller Unterricht naturgemäß sein, und darum sowohl der Eigenthümlichkeit des Gegenstandes, als der Natur und der Bildungsstufe des Zöglings entsprechen müsse.

Die Eigenthümlichkeit des elementarischen Leseunterrichts betreffend, so ist das Lesen in seinem innersten Wesen mit dem Schreiben so eng verwandt, daß die Erfindung der einen Kunst ohne die gleichzeitige Uebung der andern ein Ding der Unmöglichkeit gewesen wäre, und beides, das Lesen und Schreiben sind nicht unwichtige Theile des Unterrichts in der Muttersprache. Deßhalb können und dürfen Lesen, Schreiben und Sprache auf dieser Stufe nicht von einander getrennt behandelt werden. Sie sind vielmehr als Anschauungs-, Denk-, Sprech-, Schreib- (Schön- und Rechtschreib-) Leseunterricht zu einem einzigen Gegenstande zu combiniren, bei welchem die einzelnen Zweige nur verschiedene, nach Einem Ziele strebende, sich gegenseitig bedingende, unterstützende und ergänzende Seiten der Laut- und Schrifterkenntniß sind.

Die Natur des Kindes verlangt, daß der Unterricht an das Bekannte, Einfache und Leichte anknüpfe und sodann stufenmäßig und lückenlos zum Unbekannten, Schweren und Zusammengesetzten fortschreite, sowie daß derselbe bei aller gebotenen Abwechselung doch der Einheit und Ueberschaulichkeit nicht ermangele. — Was die Entwickelungsstufe des Kindes anbelangt, so sind sowohl die geistigen Anlagen, als die körperlichen Organe der Mehrzahl der Kinder bei ihrem Eintritte in die Volksschule nicht genügend ausgebildet. Vorbedingung von Seiten des Schülers für den Schreibleseunterricht sind aber einerseits vollkommene Geisteskräfte, besonders **Wahrnehmungsvermögen, Verstand und Gedächtniß**, andererseits natürliche Befähigung, a) zur Auffassung der Sprachlaute: ein scharfes **Gehör**, b) zur richtigen Aussprache derselben:

richtig construirte und geübte **Sprachorgane**, c) zur Erkennung der Schriftzeichen: ein gutes **Auge**, und d) zur Nachbildung derselben: eine gelenkige, schreibfertige **Hand**. Es ist daher nöthig, daß vor dem Beginne des förmlichen Unterrichtes im Schreiblesen, ja noch gleichzeitig mit demselben gewisse Vorübungen stattfinden, wodurch im Allgemeinen der Geist des Kindes geweckt, und insbesondere die Ausbildung der bezeichneten Organe gefördert, durch beides aber der Schüler unterrichtsfähiger wird.

Anmerkung. Durchaus verwerflich ist es, jährlich zweimalige Schüleraufnahme stattfinden zu lassen. Denn dadurch mehrt sich nicht nur unnöthiger Weise die Zahl der Abtheilungen, was Zersplitterung der Lehrthätigkeit und Zeitverlust zur Folge hat, sondern es äußert auch auf die Gesundheit und die körperliche Entwickelung der schwachen Anfänger unzweifelhaft eine nachtheilige Wirkung, wenn die im Spätjahre Aufgenommenen alsbald täglich 5 Stunden in das starre Schuljoch und in die dumpfe Schulluft eines Wintertages gebannt werden. Treten dagegen sämmtliche neuen Schüler auf Einmal, und zwar im Frühlinge in die Schule ein, so ist ohnehin die tägliche Schulzeit eine kürzere, und dem Lehrer ist zudem die Möglichkeit geboten, die Schüler des jüngsten und die des älteren Curses im ganzen Sommerhalbjahre getrennt vorzunehmen und so den ersteren den Uebergang von ihrer bisherigen Ungebundenheit zum gesetzmäßigen Schulleben sehr verallmählichen, sich selbst aber den Unterricht und die Aufrechthaltung der Disciplin erleichtern zu können.

---

1) Uebungen des Ohres und der Sprechwerkzeuge — Lautbildung.

Schon vor seinem Eintritte in die Schule hat das Kind eine Menge Eindrücke und Vorstellungen empfangen und letztere durch den Umgang mit den Erwachsenen benennen

gelernt. Auch hat es schon einige Gewandtheit in der Beziehung seiner Begriffsvorstellungen auf einander erlangt, es kann also sprechen. Hieran hat die Schule anzuknüpfen, indem mittelst zweckmäßiger Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen der Ankömmling veranlaßt wird, sich über Gegenstände, Zustände oder Handlungen der unmittelbaren Anschauung (z. B. Tisch, Ofen, Fenster, Schiefertafel) in Sätzen auszusprechen (z. B.: Das ist ein Stuhl. Der Ofen ist schwarz. Ich sitze auf der Bank ꝛc.). Dies schärft eben so sehr die Sinne und den Verstand des Kindes, als es seinen Vorstellungskreis und seinen Wortvorrath erweitert, übt seine Sprechwerkzeuge in der Hervorbringung der Laute und erhebt seine Sprache vom Dialekt zum schriftmäßigen Hochdeutsch, in welchem ja nur der Leseunterricht zu ertheilen ist. Um Letzteres zu erreichen, hat der Lehrer jeden Satz deutlich und lautrichtig vorzusprechen, damit er eben so richtig vom Schüler aufgefaßt und nachgesprochen werden könne.

Indem wir diese Sätze zum Ausgangspunkt unseres Verfahrens machen, gestehen wir dem Jacotot'schen Grundsatze „vom Ganzen zum Einzelnen" seine Berechtigung zu, allein nicht in dem Umfange, daß wir gleich Weingart, Seltzsam ꝛc. dem Kinde diese Sätze einzeln, oder gar zu ganzen Lesestücken vereinigt, zum Lesen darbieten. Was würde man dazu sagen, wenn ein Musiklehrer einem Anfänger des Klavierspiels, der noch keine Note gesehen und noch keine Taste gerührt, gleich eine Mozart'sche Sonate oder eine Labitzky'sche Polka vorstellen wollte! Gleich verkehrt, wie ein solches Verfahren, ist aber das, den ersten Leseunterricht mit Sätzen und Lesestücken zu beginnen. Diese Methode muthet dem Kinde und dadurch auch dem Lehrer zu viel zu. Wir beschränken uns vielmehr — da der Schüler diese Sätze als ein ungegliedertes Ganzes auffaßt — auf das Auflösen derselben in die einzelnen Wörter (Analysis). Indessen auch damit beginnen wir den Leseunterricht selbst noch nicht, wie dies bei der Wortmethode geschieht; denn dagegen läßt sich

derselbe Widerspruch erheben, wie gegen die Satzmethode. Nein, wir gehen in der mündlichen Analysis weiter und stellen vorerst die Silbeneintheilung her. Der Schüler erkennt, aus welchen einzelnen Silben das Wort zusammengesetzt ist, wie viele Silben es enthält und in welcher Reihenfolge sie auftreten. Endlich gelangen wir durch Zerlegung der Silben zum einfachsten Sprachelement, zum Laute.

Bisher hat das Kind die Laute nur in ihrem Zusammenklang, nicht in ihrer Vereinzelung und Verschiedenheit aufgefaßt. Dies muß nun geschehen. Doch auch hier gilt es wieder, beim Einfachen und Natürlichen stehen zu bleiben.

War das nicht eine Plage, wenn Olivier, Krug, Graser und ihre Nachtreter dem Kinde die volle Wissenschaft der Lautkenntniß beizubringen gedachten und zu diesem Zwecke von jedem Laute einen eigenen, oft höchst komisch klingenden und schwierig auszusprechenden Namen merken oder die zu seiner Entstehung erforderliche Mundstellung beschreiben ließen*). Der Lehrer soll es wissen, durch welche Organe und durch welche Bewegungen und Stellungen derselben jeder Laut hervorgebracht wird. Wozu aber das Kind mit dieser Kenntniß behelligen? Lernt dasselbe etwa dadurch essen oder trinken, daß man ihm beschreibt, in welche Lage es die Lippen, die Zähne und die Zunge zu bringen und wie es sie dabei zu bewegen habe? Wozu aber gar die besonderen Lautnamen? Hat der Schüler nicht schon genug zu merken an den Gestalten der Druck- und Schreibschrift, an den Lauten und Buchstabennamen? Wozu also noch künstliche Schwierigkeiten schaffen, die übermäßige Anstrengung erfordern, Zeitverlust herbeiführen und keinen praktischen Nutzen haben?

Die Laute sind das Hörbare in der Sprache und kön-

---

*) Einer der damaligen Lesekünstler commandirte seine Abc-Schützen: „Macht den Säusellaut!“ Ein Mädchen rief ihm mit heller Stimme entgegen: „Mach den Säu' Salat!“

nen daher von vollsinnigen Kindern weit besser, als durch jenes umständliche Verfahren durch das Ohr wahrgenommen und sicher unterschieden werden. Darum genügt es, durch langsames, gegliedertes Vorsprechen einer Silbe oder eines einfachen Wortes, das Kind die einzelnen Laute nach ihrem eigenthümlichen Klange, nach ihrer Zahl und Folge heraushören zu lassen, z. B. F-i-sch, w-ei-ß, B-au-m, h-a-t. Dadurch lernt es die einzelnen Laute mit Bewußtsein unterscheiden und gewinnt so von jedem eine selbständige, von der Silbe oder dem Worte unabhängige Vorstellung.

Damit verknüpft sich die Uebung im richtigen Aussprechen der aufgefaßten Laute. Hiebei ist besonders darauf zu sehen, daß sämmtliche Laute rein und richtig gebildet werden, was um so unerläßlicher ist, da den Orts- und Provinzial-Dialekten nicht selten einzelne Laute ganz fehlen, während andere nicht schriftgemäß ausgesprochen, vertauscht oder ganz ausgelassen werden.*) Nur einzelne Laute (z. B. l, r, s, w, g) werden manchen Kindern Schwierigkeiten bieten; wo dies der Fall ist, bedarf es einer speciellen Einübung derselben, wobei auf die Mitwirkung der entsprechenden Mundtheile bei der Aussprache hingewiesen werden kann. Lernt doch der Taubstumme durch blose Betrachtung der Mundstellung seines vorsprechenden Lehrers den Laut richtig nachbilden, wie viel leichter das vollsinnige Kind! Am Munde des Lehrers sieht dasselbe ab, daß bei o und u, bei ö und ü der Mund spitzig gerundet, bei a, ä, e und i in die Breite gezogen sei, daß b, p, w, f, m rc. mit geschlossenen Lippen, sch, s, l, n, d rc. mit geöffnetem Munde gesprochen werden müssen. Jedoch wird in den

*) So hat z. B. der rheinpfälzische Dialekt keinen andern Umlaut als „ä", und außer „au" und „ei" keinen Doppellaut als das fehlerhafte „ai", „äi" und „ou", während die Endconsonanten, besonders das „n" in der Regel verschluckt werden.

meisten Fällen schon richtiges Vorlauten des Lehrers richtiges Nachsprechen von Seiten des Schülers zur Folge haben.

Hieran schließt sich endlich die Lautverbindung (Synthesis), indem der Schüler einzelne vom Lehrer vorgesagte, bereits eingeübte Laute wieder zu Silben und Wörtern zusammensetzt, z. B. l-au-t in laut, i-m in im, B-a-d in Bad rc. — Noch sei hier bemerkt, daß bei diesen mündlichen Lautübungen die Selbstlaute und Mitlaute als solche vom Kinde erkannt und benannt werden müssen.

---

2) Uebungen des Auges und der Hand — Formenbildung.

Wie die vorhergehenden Uebungen dem Lesen vorarbeiteten, so sollen diese das Schreiben vorbereiten. Zum Schreiben gehört aber Kenntniß der Buchstabenformen, eine selbständige Vorstellung von jeder derselben und Gewandtheit in ihrer äußern, sichtbaren Darstellung. Es ist jedoch nicht zweckmäßig, gleich auf das förmliche Schreiben loszugehen. Denn hat der Lehrer bei den Uebungen des Ohres und der Sprechwerkzeuge die Sprachfähigkeit des Kindes als Ausgangspunkt, so fehlt ihm ein solcher bei den Uebungen des Auges und der Hand vollständig, indem das Kind überhaupt nicht in der Auffassung von Formen geübt ist, eine Uebung der Hand im Buchstabenschreiben ohne Ausbildung des Auges aber erfolg- und zwecklos wäre. Der Lehrer muß daher bei den Schreibvorübungen ganz grundlegend verfahren. Dies geschieht durch eine organische Verbindung derselben mit den Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen, die so eine zweckmäßige Erweiterung erfahren, während auf der andern Seite dadurch ein Mittel zur stillen Beschäftigung und zu erholender Abwechslung gewonnen wird.

Zunächst ist das Auge auf die mannichfaltigste Weise in der Betrachtung und Unterscheidung der Formen zu üben. Zu diesem Zwecke wird der Anschauungsunterricht an wirklichen Gegenständen (Kind, Schulstube, Bank, Tafel ꝛc.) die Ausdrücke oben, unten, rechts, links, vorn, hinten — lang, kurz, breit, schmal, dick, dünn, stehend, liegend, gerade, schief ꝛc. zum Verständniß bringen.

Daran reihen sich Belehrungen über die beim Schreiben gebräuchlichen Körperglieder und Schreibmaterialien, als: Haltung des Körpers, des Armes, der Finger, des Griffels, Lage des Schiefers. So geringfügig diese Sachen auch erscheinen mögen, ihre Nichtbeachtung führt entweder zu einem schlechten Schreiben, oder macht stete Erinnerung bei den einzelnen Schülern — leider oft noch in der Oberklasse — nothwendig.

Hierauf führen wir die einfachsten Schreib- resp. Zeichenformen, den Punkt, die gerade Linie (wagrecht, senkrecht, schief), die gebogene Linie (vor-, rück-, auf-, abwärts), erst einzeln, später in einfachen und zusammengesetzten Winkelverbindungen (Leiter, Fenster, Haus) vor. Damit dieselben vom Kinde richtig aufgefaßt werden können, zeichnet sie der Lehrer mit Kreide vor den Augen der Schüler auf die Wandtafel und knüpft hieran über die Richtung, die Größe, die Dicke, die Zahl der Striche erläuternde Bemerkungen, denen sich seinerseits Fragen und von Seiten des Kindes Antworten anschließen, bis dasselbe sowohl von der Art des Gezeichneten, als von seiner Entstehung eine deutliche Vorstellung gewonnen hat.

Endlich leitet der Lehrer die Schüler an, die geschauten und begriffenen Formen selbst nachzubilden. Dies geschieht probeweise von Einzelnen auf der Wandtafel und dann von Allen auf der Schiefertafel mit Beihilfe des Lineals und aus freier Hand. Dabei ist streng darauf zu halten, daß jeder Strich möglichst gut werde. Jede ungenügende Zeichnung muß daher unnachsichtlich zurückgewiesen

und verbessert werden, weil sich sonst der Schüler gewöhnt, auch mit mangelhaften Leistungen zufrieden zu sein.

Beide Vorübungen, sowohl die des Gehörs und der Sprechwerkzeuge für richtige Auffassung und Aussprache der Laute, als die des Gesichts und der Hand für die Auffassung und Bildung von Formen, dürfen, so nothwendig und unerläßlich sie sind, nicht zu lange dauern. Damit bald ein practischer Erfolg — das Lesen und Schreiben — erreicht werde, und die Eltern nicht aus Unzufriedenheit mit der scheinbaren Unthätigkeit des Lehrers zur Selbsthilfe greifen und auf ihre Weise dem Kinde das Lesen lehren, sind sie durchaus innerhalb 2 bis 3 Wochen zu vollenden. Je sorgfältiger sie übrigens betrieben worden sind, desto weniger Schwierigkeiten bietet der nachfolgende Unterricht in der Lautbezeichnung.

---

3) Das kleine Schreibalphabet.

Die Zeit liegt noch nicht so gar weit hinter uns, wo in den Schulen gar nicht, oder doch nur von den Kindern der Reichen geschrieben wurde. Selten aber brachten es auch diese über das blose Abschreiben. Daß das Volk eigene Gedanken schreiben könne und solle, fiel selten Jemand ein. Aber man las auch nicht Geschriebenes; gab es doch zuweilen Schüler, die recht schöne Buchstaben malten, jedoch keine Silbe davon lesen konnten! Zu schreiben und Geschriebenes zu lesen, war ein Monopol der Gelehrten. Für den Bürger und Bauern gab es nur die Nothwendigkeit, in den religiösen Büchern lesen zu können. Darum war damals die Frage, ob der Leseunterricht mit Schreib- oder Druckschrift zu beginnen habe, für die Lehrer eine müssige. Anders heute. Die Kunst, schreiben und das Geschriebene lesen zu können,

ist durch die veränderten Zustände unseres Jahrhunderts so nothwendig geworden, als das Drucklesen. Gleichwohl könnten wir das Lesen an der Druckschrift erlernen und das Schreiben mit dem Schreiblesen als selbständigen Gegenstand folgen oder gleich Harnisch nebenhergehen lassen. Aber liegt denn die Druckschrift dem Kinde etwa näher, als die Schreibschrift? Oder wird durch die gleichzeitige Erlernung beider Alphabete der noch schwachen Kraft desselben nicht zu viel zugemuthet?

Die Nothwendigkeit des Lesenlernens der Schreibschrift, die Natürlichkeit des Schreiblesens, nicht minder der Gewinn an stiller und doch nützlicher Beschäftigung für das Kind bestimmten Graser (Scholz, Stern u. A.) zu der Forderung, den elementaren Leseunterricht blos nach der Schreibschrift zu ertheilen. Zwar hat das Schreiblesen theils aus Bequemlichkeit, theils aus Unkenntniß des Verfahrens und daraus entspringender Furcht vor den vermeintlichen Schwierigkeiten desselben noch nicht allgemeinen Eingang gefunden, bricht sich jedoch von Jahr zu Jahr weiter Bahn.

Entsprechend dem Grundsatze: „Nur Eine Schwierigkeit auf einmal!“ beschränken wir uns bei der Einübung des Alphabetes vorerst auf die kleinen Schreibbuchstaben. Auch hat das Kind mit je Einem Buchstaben für den Tag vollkommen genug zu thun, bis es denselben schreibend und lesend eingeübt hat. Wie verkehrt, wenn man erst das ganze Abc erlernen lassen, und dann die Leseübungen beginnen wollte! Lernt etwa das Kind auf diese Weise das Sprechen? Dieses früher beliebte Verfahren ist nicht nur langweilend und qualvoll für das Kind (kam es doch vor, daß Schüler ihre ganze Schulzeit über nicht die Abc-Tafel überschritten), sondern es kann dabei an störender Verwechselung mancher Buchstaben nicht fehlen.

Welche Ordnung bei der Vorführung der Buchstaben einzuhalten sei, ist für das Lesen so ziemlich gleichgiltig, weil die Laute schon sämmtlich eingeübt sind. Doch wird

immerhin mit denjenigen begonnen werden müssen, die die leichteste Schreibform haben und am häufigsten vorkommen; c, y, x, q werden für später verschoben.

Mit dem Zeichen wird sogleich der Buchstaben n a m e erlernt und zwar wählen wir die gebräuchlichen Benennungen, die bei ihrer Kürze, und da sie den Laut schon einschließen, sehr praktisch sind. Die Benennung des Buchstabens kann deßhalb nicht umgangen werden, weil ohne Name kein Gegenstand zum Subjekt meiner Rede werden kann, bei den an jeden Buchstaben hinsichtlich seiner einzelnen Züge, deren Zahl, Richtung und Aehnlichkeit mit andern Buchstaben ꝛc. schon um seiner richtigen Nachbildung willen unerläßlich anzuknüpfenden Sprechübungen aber nothwendig von demselben gesprochen werden muß. Auch gewinnt der Schüler dadurch jetzt schon eine feste und sichere Grundlage für das Schreiben, und der Lehrer erhält ein Mittel, dem irrenden Kinde beim Lesen den rechten Laut und beim Schreiben den rechten Buchstaben in's Gedächtniß zurückzurufen, sowie ihm auch die Möglichkeit der Prüfung gegeben ist, ob der Schüler von einem Worte die richtige Lautvorstellung gewonnen oder bewahrt habe. In Ermanglung der Buchstabennamen müßte hiebei stets lautirt werden, was widerlich klänge und, da der reine Laut auf größere Entfernung nicht gehört werden kann, übermäßige Anstrengung zur Hörbarmachung desselben erforderte, und dennoch Irrungen nicht vermeiden ließe, weil manche Laute (z. B. v und f, g und ch, s, ſ und ß, z und tz) gar nicht, andere (wie b und p, d und t, k, g und ch) nur schwer durch das Gehör zu unterscheiden sind. Ein Verwechseln des Namens aber mit dem Laute ist bei gehöriger Umsicht des Lehrers nicht zu befürchten.

Die Unterrichtsstunde beginnt wie bisher mit der A n s c h a u u n g e i n e s G e g e n s t a n d e s. Hieran knüpfen sich B e s p r e c h u n g e n über Name, Theile, Ort, Zeit, Stoff, Farbe, Gebrauch desselben, deren Ergebniß in Sätze gefaßt wird, die sodann in ihre Wörter, Silben und Laute zerlegt

werden. Hierauf wird Ein Laut herausgegriffen, beispielsweise der Laut „i“, nochmals deutlich vor- und nachgesprochen und dann das Zeichen für denselben, der Buchstabe, in großen, einfachen Zügen, für jeden Schüler, auch den entferntesten, sicht- und erkennbar, vom Lehrer auf die Wandtafel vorgeschrieben und zuletzt ausdrücklich unterschieden und eingeprägt, wie derselbe heißt und wie er lautet.

Behufs schriftlicher Nachbildung des erlernten Buchstabens durch die Schüler wird derselbe genau beschrieben, die einzelnen Theile unterschieden, gezählt und benannt nach Ab- und Aufstrichen (Schatten- und Haarstrichen), nach geraden und gebogenen, links oder rechts gehenden Strichen, nach Schleifen, Punkten und sonstigem Zubehör, und endlich wird er mit dem Finger in der Luft, mit Kreide auf der Wandtafel und mittelst des Griffels auf dem Schiefer nachgeschrieben. Die Form des Buchstabens muß jetzt schon gut werden. Wozu eine schlechte, nachlässige Form üben, da auf die gute nicht mehr Zeit verwendet zu werden braucht, als auf die schlechte, und diese nur mühsam in den spätern Jahren, wo Nöthigeres zu thun ist, wieder abgewöhnt werden könnte? Gute Schrift wird erzielt durch die erwähnten Formbesprechungen, durch richtige Körper-, Schiefer- und Griffelhaltung, durch Hilfslinien, die mit eisernem Stift der Schiefertafel eingeritzt werden*), durch strenges Halten auf unausgesetzte Regelmäßigkeit, die auch nicht den geringsten Zug versäumt, und durch stete sorgfältige Durchsicht jeder schriftlichen Arbeit. Zur Beförderung der Gleichförmigkeit und Gleichmäßigkeit ist das Taktschreiben sehr geeignet. Jeder neu auftretende Buchstabe ist erst einzeln zu schreiben und dann mit den bereits geübten zu Silben und Wörtern zu verbinden.

---

*) Zu empfehlen sind die neuen, bereits liniirten Schiefertafeln aus der Fabrik v. Faber's in Nürnberg.

Der Schreibübung folgt alsbald die Leseübung, die mit jedem neuen Buchstaben mannichfaltigere Zusammensetzungen veranlaßt. Mehrsilbige Wörter sind noch zu vermeiden. Wollte man aber nach der reinen Schreiblesemethode nur das lesen lassen, was der Schüler geschrieben hat, so würde bei der größern Schwierigkeit des Schreibens die Erwerbung der Lesefertigkeit allzusehr verzögert. Eltern und Schulzweck fordern jedoch ein baldiges Erlernen des Lesens, und da zur Erlernung größerer Fertigkeit im Schreiben bei der Einübung der Druckbuchstaben genügende Zeit geboten ist, so muß mehr gelesen, als geschrieben werden. Darum entwirft sich der Lehrer eine Sammlung von einfachen Silben und Wörtern — mit nur Einem Mitlaut als An- oder Auslaut, — die er zum Lesen den Kindern auf die Wandtafel vorschreibt und durch Vertauschung der An-, In- und Auslaute auf die mannichfaltigste Weise vervielfältigt. Dieselben müssen bekannte Gegenstände, Thätigkeiten, Eigenschaften, Zahlen ꝛc. bezeichnen — dann wird die Erkennung der Bedeutung das Kind mit Freude und Eifer erfüllen. Inhaltlose Lautvereine sind durchaus zu vermeiden. Was sollen Silben wie „bä" oder „mä", „dau" oder „auz", „schmu" oder „spu"? Verstöße gegen die Orthographie, wie z. B. die etwaige Kleinschreibung von Dingwörtern, der Mangel der Dehnungs- oder Schärfungsbezeichnung u. dgl., haben auf dieser Stufe wenig zu bedeuten.

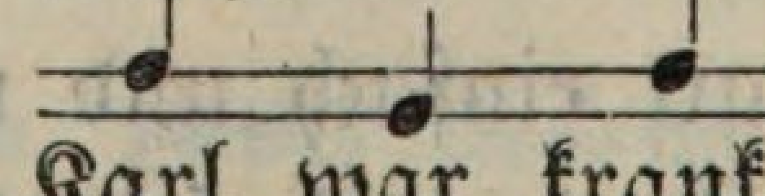
Beim Lesen selbst folgen wir der Lautirmethode. Der Schüler hat es daher nur mit der Aussprache, d. h. der Uebertragung der Buchstaben in Laute zu thun. Es dürfen also nur die Laute gelesen, nicht aber die Buchstaben genannt werden. Ueberhaupt gehen den Schüler die Buchstabennamen nur in sofern an, als er vom Lehrer nach dem oder jenem einzelnen Zeichen eines Wortes gefragt wird. Es konnte nichts Verkehrteres geben, als die alte Buchstabirmethode. Statt einfach und natürlich, wie beim Sprechen, die einzelnen Laute mit einander zu verbinden, riß man sie

unnatürlich auseinander und verwirrte das Kind durch Beifügung von fremden Lauten, und überließ es ihm, sich selbst mühsam und unbewußt den Laut zu abstrahiren. „Erst wenn das Kind hinter das Geheimniß der Lautverbindung kam, lernte es beim Buchstabiren lesen.“ Man sollte daher meinen, es dürfe von dieser Methode gar keine Rede mehr sein, seit Olivier, Stephani, Krug u. A. den Stab über dieselbe gebrochen und dem naturgemäßen Lautiren das Wort geredet haben. Aber nicht nur wird sie von ungeschickten Lehrern zuweilen heute noch angewendet, sondern sogar in manchen pädagogischen Schriften vertheidigt. Die etwaige häusliche Hilfe, welche der Schule beim Buchstabiren gewährt werden könnte, kann nicht in Anschlag gebracht werden. Denn dieselbe findet hauptsächlich nur im Winter statt, und kann dann ebenso gut beim Lautiren Platz greifen. Bis dahin müssen jedoch die Schüler so weit gebracht sein, „daß sie nicht mehr schadet.“

Aber auch die Lautirmethode wird noch häufig buchstabirmäßig betrieben, indem die Kinder jeden Laut getrennt für sich aussprechen. Dies ist ebenso verkehrt und zweckwidrig, als das Buchstabiren selbst. Darum müssen die Kinder gleich in der ersten Lesestunde und stets angehalten werden, die Laute in rascher Folge — allmählich immer schneller zusammenzulesen. Sie dürfen also weder den Laut in einem Athem ein Dutzendmal wiederholen, noch wie früher im Kopfe elementiren „n-u-r“, sondern fließend und verbunden „nur“ aussprechen. Dieses rasche Zusammenlesen fördert ebenso sehr die Fertigkeit im Lesen als das Verständniß der gelesenen Worte, und bewahrt vor dem in vielen Vorbereitungsschulen einheimischen Lesen in Intervallen, z. B.



m-i-r; w-a-r, welche üble Angewöhnung oft noch später



beim Satzlesen vorkommt, z. B. Karl war krank. Eine för-

derliche Abwechslung gewährt das Chorlesen, das gleich dem Taktschreiben an Ordnung und Pünktlichkeit gewöhnt, die Trägeren nachzieht und die Hastigeren zurückhält. Zu warnen ist vor dem übermäßigen Schreien der Kinder. Muß es nicht für die zarten Sprachorgane derselben äußerst nachtheilig sein, wenn sie gute fünf Minuten vom Schulzimmer entfernt schon zu hören sind, ganz abgesehen vom Komischen, das darin liegt?

An die Leseübung schließt sich das Diktandoschreiben, das selbstverständlich sich hier blos auf das Niederschreiben einzelner Laute und einfacher, lautgemäßer, bereits gelesener Silben und Wörter beschränkt. Der Lehrer spricht dabei laut und deutlich articulirt vor, das Kind gibt erst die Laute, dann die Buchstaben in ihrer Reihenfolge mündlich an (natürlich unter steter Leitung des Lehrers) und schreibt sie endlich in derselben Ordnung nieder.

Am Schlusse jeder Stunde erhalten die Kinder Aufgaben zur häuslichen Anwendung des Gelernten.

4) Die kleinen Druckbuchstaben.

Zwar mahnt uns die noch geringe Kraft des Kindes, mit der Eile die Weile zu verbinden und nicht allzu hastig fortzuschreiten. Aber bei regelmäßigem Schulbesuch und stetem Auskaufe der Zeit kann die Einübung der kleinen Schreibbuchstaben etwa innerhalb 7—8 Wochen vollendet sein. Eine weitere Fortsetzung des blosen Schreiblesens durch sofortige Einübung der großen Schreibbuchstaben ist nicht entsprechend, weil dadurch das Drucklesen allzu weit hinausgeschoben würde. Wir lassen daher nun die kleinen Druckbuchstaben auftreten, und geben zu ihrer Erlernung den Kleinen die Fibel in die Hand. Dieselbe muß so eingerichtet sein, daß sie den bekannten Schreibzeichen die zu erlernenden Druckbuchstaben

einzeln beisetzt. Sonstige Erfordernisse derselben sind außer gutem, starkem Papier ein deutlicher, scharf ausgeprägter Druck, namentlich gut ausgeführte, nicht verschnörkelte Schreibschrift. Die Beigabe von Bilderchen kann für den Schulgebrauch nicht empfohlen werden, da dieselben Anlaß zur Zerstreuung geben. Neben der Fibel ist zur Erzielung der mannichfaltigsten Verbindungen mit Vortheil ein Setzkasten zu gebrauchen. Tabellen dagegen sind nicht zweckmäßig, weil sie gar bald auswendig gelernt werden; solche mit zu kleinem Drucke sind als augenschädlich ganz zu verpönen.

Sowohl an die Form des Buchstabens und deren Verhältniß zum Schreibstaben, wie über die Bedeutung der vorkommenden Wörter sind Besprechungen anzuknüpfen. Um das Verständniß zu ermöglichen, dürfen die aufgenommenen Wortbildungen nur dem Anschauungs- und Erfahrungskreise der Kinder entnommen sein. Allmählich dürfen auch mehrsilbige Wörter auftreten, doch sind sie mittelst des Trennungszeichens abzutheilen. Beim Lesen muß das Wort immer mehr in seiner Ganzheit aufgefaßt werden; alle Kinder sind an sorgfältiges, aber stilles Mitlesen zu gewöhnen.

Hand in Hand mit der Erlernung der kleinen Druckschrift geht das Uebertragen derselben in Schreibschrift. Alles, was der Schüler in der Fibel liest, wird von ihm in der Schule oder zu Hause abgeschrieben, Alles, was er geschrieben hat, muß er wieder auf dem Schiefer lesen. So prägt sich Gestalt und Laut des Buchstabens, wie das gesammte Wortbild dem Gedächtnisse desto fester ein und wird dadurch ebensosehr die Schreibfertigkeit, als das Lesen und das Rechtschreiben gefördert. Die eigentlichen Diktirübungen im lautrichtigen Schreiben folgen nun immer häufiger; was schon gelesen worden ist, wird bei abgegebener Fibel vom Lehrer (in dreiklassigen Schulen auch wohl durch einen gereifteren Schüler) vordiktirt, jedes neue Wort lautirt, buchstabirt und dann unter sorgfältiger Aufsicht niedergeschrieben. Das Geschriebene ist nach der Correctur wieder zu lesen.

Daneben wird die mündliche Analysirung von Sätzen fortgesetzt und dabei durch Berücksichtigung der Wörter mit mehrfacher Consonanz der folgenden Lesestufe vorgearbeitet. Alle schwierigen Zusammenklänge (z. B. schw, ln, rl, rn, nzt 2c.) sind besonders tüchtig zu üben.

Da die kleinen Druckbuchstaben keine Schwierigkeiten bieten, so dürfte ihre Erlernung in kurzer Zeit (längstens 4 Wochen), also bis zum Schlusse des Sommersemesters vollendet sein und es folgen daher mit Eintritt der Winterschule

5) Die großen Schreib- und die großen Druckbuchstaben.

Durch den etwa viermonatlichen Unterricht ist die Kraft des Schülers jetzt so weit erstarkt, daß demselben wohl zugemuthet werden darf, die zwei neuen Formen der großen Schreib- und Druckschrift gleichzeitig zu erlernen. Ihr Auftreten bringt reichen Stoff für die Anschauungs- und Sprechübungen, so daß diese mehr im Anschluß an die Fibel erfolgen, als dies bisher der Fall gewesen ist, und während früher bei der Zerlegung der Sätze blos überhaupt die Wörter unterschieden wurden, ist jetzt Anlaß gegeben, eine besondere Art von Wörtern, die Namen für die Dinge kennen zu lernen und deren Zahl- und Geschlechtsbezeichnung zu üben.

In den Leseübungen tritt die schon mündlich vorbereitete mehrfache Consonanz auf und ist deren fließender Zusammenklang zu erstreben. Der Schüler darf also nicht getrennt „k-l“, „b-r“, „r-f“, „r-s-t“ lesen, sondern „kl, br, rf, rst.“ Die formähnlichen Buchstaben W-M, N-R, B-V sind gründlich zu üben, damit sie später nicht verwechselt werden, ebenso ist auf Unterscheidung der weichen und harten Lippen-, Zahn- und Gaumenlaute B-P, D-T, G-K zu halten. Bedenkend, daß Lesen Sprechen ist, hat man jetzt schon auf den richtigen Wortton zu halten,

damit der Schüler sich weder an ein monotones Lesen gewöhne, das keinen Unterschied zwischen Haupt- und Nebensilben kennt, noch den Nachdruck gar auf die letzteren legt. Es darf also nicht Damé, nicht Abendé, sondern es muß Dáme, Ábende gelesen werden. Zu dieser richtigen Betonung der Wörter trägt außer dem Vorsprechen des Lehrers viel bei, wenn die Schüler gewöhnt werden, ihr Nachdenken immer mehr auf die Bedeutung der zu lesenden Wörter zu lenken. Dies zu bezwecken, wird der Lehrer passende Fragen an die Kinder richten, aber nur nicht solche, wie: Was ist ein Dach? eine Blume? Begriffserklärungen kann und soll das Kind nicht geben. Aber Fragen: Wo ist die Orgel? Wer gibt uns Milch? Wer nennt mir eine Blume? 2c. werden geeignet sein, das Kind zum Denken zu nöthigen. Jedoch ist zu berücksichtigen, daß immerhin auf dieser Stufe weniger das Verstehen, als vielmehr die Lautkenntniß zu erzielen ist, und sind darum die das Verständniß bezweckenden Uebungen nicht übermäßig auszudehnen. Eine Mehrung erhalten die Leselektionen jetzt durch Aufnahme einfacher Sätze. Diese sind so einzurichten, daß ihr Verständniß sich so zu sagen von selbst ergibt. Doch ist der Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß hier die Wörter zusammengehören, in Beziehung stehen und in Gemeinschaft einen Sinn geben. Erfaßt der Schüler diesen nicht, so ist ihm vom Lehrer das Verständniß zu eröffnen. Beim Lesen dieser Sätzchen sind die vorkommenden Satzzeichen (Punkt und Fragezeichen) wenigstens insoweit zu beachten, daß bei denselben eine Pause gemacht werden muß.

Im Schreiben wird die Form der großen Buchstaben geübt. Das Abschreiben wird fortgesetzt und gibt die Anwendung der Geschlechtswörter und die Bildung der Mehrzahl demselben einen neuen Reiz. Im Gedankenschreiben kann ein Anfang gemacht werden, indem die Schüler über die in ihrer Bedeutung aufgefaßten Wörter kleine Sätze bilden. Auf Setzung der Satzzeichen ist zu halten.

Zu den Diktandoübungen werden die Wörter und Sätzchen der Fibel benützt, doch können dazu auch andere Wörter gewählt werden, wobei aber darauf zu sehen ist, daß nur solche vorkommen, die lautgemäße Schreibung haben. Dabei wird die Großschreibung, sowohl bei den Namen der Dinge, als auch beim ersten Worte eines jeden Satzes, die der Abstammung gemäße Schreibung der Mehrzahl und der Zeichensetzung geübt. Das Lautangeben tritt allmählich gegen das Buchstabiren mehr zurück. Alles Geschriebene wird immer gelesen.

---

6) Dehnung und Schärfung. Abweichungen von der gewöhnlichen Aussprache. Seltener vorkommende Schriftzeichen. Die lateinische Druckschrift.

Der allgemeine Fortschritt und damit das zu bestimmter Zeit zu erreichende Klassenziel hängt zwar von localen Verhältnissen ab, jedenfalls aber müssen bis Neujahr des ersten Schuljahres, also innerhalb der zwei ersten Wintermonate die Großbuchstaben vollständig absolvirt sein. Die bis zum Schlusse der Winterschule verbleibende Zeit ist zunächst zu einer ausgiebigen Repetition zu verwenden. Denn der alte Spruch, daß Wiederholung die Mutter der Weisheit sei, gilt in ganz besonderem Maße von den Kleinen. Hierauf sind die für die Orthographie so sehr wichtigen Belehrungen über die Dehnung und Schärfung der Selbstlaute recht gründlich zu ertheilen. Die Schüler müssen erkennen und bei jedem Worte anführen können,

warum es geschärft oder gedehnt werde, sie müssen wissen, wann die Schärfung durch Verdoppelung der Mitlaute oder durch die besondern Schärfungszeichen tz, ck, ch, und wann die Dehnung durch Verdoppelung der Vocale oder durch die Dehnungszeichen h, e, ß, g erfolge. Daran schließt die nicht minder wichtige Vorführung derjenigen Buchstaben, welche eine verschiedene Belautung zulassen. Es muß der Schüler Bewußtsein erlangen über die Anwendung des g und ch als weicher oder scharfer Zungenhauch, als weicher oder scharfer Kehlhauch oder als weicher oder harter Gaumenhauch, nicht weniger über die Aussprache des st und sp als Anlaut im Gegensatz zu dem auslautenden st oder dem inlautenden sp, wie endlich über den Gebrauch des ſ, s und ß als Anfangs- oder Endkonsonanten. Auch ist hier der Ort, die seltener vorkommenden Schriftzeichen c (als Gaumen- oder Zungenlaut), qu, x, ph, y (als Vocal oder Mitlaut), sowie die Aussprache der vor einem Vocale stehenden Silbe „ti“ einzuüben. Daß die Fibel zu allen diesen Uebungen den passenden und ausreichenden Stoff enthalten muß, ist selbstverständlich. Mehrsilbige Wörter sind fortan nicht mehr nach ihrer Silbenabtheilung in dieselbe einzustellen, vielmehr hat die bisher gründlich geübte Zerlegung der Wörter in Silben sich zu bewähren, indem es dem Kinde selbst überlassen wird, die richtige Silbentrennung vorzunehmen.

Mit blosem Lesen der betreffenden Uebungen wäre es jedoch nicht gethan. Diese schwierigen Partheien bedürfen der sorgfältigsten und unverdrossensten Behandlung durch wiederholtes Lesen, Analysiren, Abschreiben, Diktirtschreiben, Buchstabiren. Findet diese aber statt, so wird die Mühe reichlich gelohnt, indem durch diese bewußte, allseitige Anwendung der Schreib-, resp. Leseweise ein sicherer Grund für die Rechtschreibung gewonnen wird. Wo aber in den Mittel- und Oberklassen beim Lesen und Schreiben noch Verstöße gegen die Schärfung und Dehnung, wie gegen die übrigen bezeichneten orthographischen Eigenthümlichkeiten un-

ſerer Sprache ein ſtehender Artikel ſind, iſt dies ein Beweis, daß die Vorbereitungsſchule in dieſer Beziehung ihre Schuldigkeit nicht gethan, vielmehr die betreffenden Uebungen nur mangelhaft, oberflächlich und unzureichend betrieben habe.

Neben der auf dieſer Stufe mehr hervortretenden Beachtung des orthographiſchen Elementes beim Schreibleſeunterrichte darf von allem früher Vorgekommenen auch nicht ein Jota in Vergeſſenheit gerathen. Das Schönſchreiben insbeſondere iſt zu größerer Geläufigkeit und Genauigkeit in der Darſtellung der großen Schreibbuchſtaben zu ſteigern.

Wird ſchließlich noch das lateiniſche Alphabet leſend eingeübt, — das Schreiben der Lateinſchrift muß für die Oberklaſſe verſchoben werden, — was keine beſonderen Schwierigkeiten bietet, ſowohl wegen der Aehnlichkeit mancher Buchſtaben mit den entſprechenden deutſchen, als auch durch in der Fibel vorzuſehende Gegenüberſtellung des deutſchen Alphabets, ſo wird für das erſte Schuljahr genug geleiſtet ſein. Die noch bis zur Schlußprüfung verbleibende Zeit iſt zu einer nochmaligen genauen Wiederholung zu verwenden, damit in jedem Zweige des Anſchauungs-, Denk-, Sprech-, Schreib-, Leſe-Unterrichts völlige Sicherheit erlangt werde. Dabei iſt es von größtem Gewinn, wenn alle erlangten Reſultate überſichtlich zuſammengeſtellt werden, um dem Schüler die Möglichkeit zu gewähren, das von ihm zurückgelegte Penſum im Ganzen zu überblicken.

---

7) Erzielung vollſtändiger Fertigkeit — Anbahnung des Verſtändniſſes kleiner Leſeſtücke.

Dieſe Stufe umfaßt das ganze zweite Schuljahr. Sie bildet den Uebergang zur Mittelklaſſe und muß darum die dort zu beginnende Erwerbung von Kenntniſſen vorbereiten.

Deßhalb erhält der verbundene Schreibleseunterricht eine etwas veränderte, beziehungsweise erweiterte Gestalt. Hatte derselbe bisher die Erlangung der zum Lesen und Schreiben erforderlichen Laut- und Buchstaben**kenntniß** zum Hauptzweck, so ist jetzt vorzugsweise das **Können** zu pflegen und durch allseitige und unausgesetzte Uebungen zur vollständigsten Fertigkeit im Lesen, Schön- und Rechtschreiben zu steigern. Daneben muß aber auch der eigentliche Zweck des Lesens und Schreibens — das Auffassen, Verstehen und Aneignen fremder und das Aufschreiben eigener Gedanken — sich schon mehr geltend machen. Endlich muß ein, wenn auch bescheidener Anfang in der Erwerbung positiven Wissens gemacht werden. In Allem aber, was sie thut, hat der Vorbereitungsschule in diesem Jahre ganz besonders als oberstes Princip das Streben vorzuleuchten, dem Kinde zur Ueberwindung der Materie, zum Herauskommen aus der Beherrschung durch das Körperliche zu verhelfen, dagegen den Geist zu wecken, ihm Frische, Leben und Munterkeit einzuhauchen und an einen bewußten Um- und Einblick in die Außen- und Innenwelt zu gewöhnen. Es müssen dem Schüler die Augen für die äußern, körperlichen Dinge geöffnet werden, er muß durch die äußern Eindrücke mittelst der Fragen des Lehrers zum Denken und Sprechen gebracht werden; er muß einen Blick in das Gebiet des geistigen und materiellen Strebens der Menschen werfen; er ist zur Beachtung seines eigenen Innern und der daselbst vorgehenden Akte des Erkennens, Fühlens und Begehrens zu bringen, und endlich hat ihm die Beobachtung der sittlichen und religiösen Handlungen der Erwachsenen, wie die Mittheilung passender Erzählungen das Wohlgefallen an einem guten und frommen Wandel, den Abscheu vor bösem Thun, die Ahnung einer höhern Welt und Vertrauen auf Gott einzuflößen. Das hiezu geeignete Mittel ist einzig der Anschauungsunterricht.

Soll nun dieser eine selbständige Stellung einnehmen? Soll sein Material ein vom Lese- und Schreibstoff verschiedenes sein? Mit Nichten. Unsere Schule krankt am Zuviel, mehr aber noch am Zuvielerlei. Sie hat noth, ihre Thätigkeit mehr zu concentriren, sich auf Weniges zu beschränken, dieses aber möglichst intensiv zu betreiben. Gilt diese Forderung schon von den obern Klassen unserer Volksschulen, wie viel mehr von der Vorbereitungsklasse! Darum muß der Fibel in ihrem zweiten Theile eine solche Einrichtung gegeben werden, daß der gesammte Unterricht — Rechnen ausgenommen — genau an dieselbe anschließen kann. Selbst in religiöser Beziehung soll das Kind noch kein anderes Buch in die Hände bekommen, als seine Fibel. Wozu ihm einen sogenannten „Ersten Unterricht von Gott" aufnöthigen, da es, abgesehen von allem Andern, ja doch nicht selbständig lernen kann?

Bei der Auswahl des aufzunehmenden Stoffes ist unbedingt der Forderung Rechnung zu tragen, daß auch jetzt noch nur Gegenstände des nächsten Anschauungskreises gewählt werden. Zu den sinnlichen Anschauungen dienen die materiellen Gegenstände der dem Kinde zugänglichen Gebiete des elterlichen Hauses, der Stube, der Schule, der Küche, der Werkstätte, des Hofes, des Stalles, des Gartens, der Straße, des Dorfes, des Feldes und des Waldes, die hier stattfindenden Beschäftigungen der Menschen und Thiere, die gewöhnlichen Erscheinungen am Himmel oder in der Luft. Das Material zur Entwickelung der gewöhnlichsten idealen Begriffe und zu den sittlich-religiösen Anschauungen muß dem Kinde ebenfalls noch nahe genug liegen, mithin dem Familienleben (Vater, Mutter, Geschwister), dem Schulleben (Lehrer und Kameraden), dem Thun und Verhalten der Erwachsenen (Liebe, Freundschaft, Gehorsam, Anstand, Wohlthun, Gebet, Gottesdienst, Recht und Unrecht), also dem Erfahrungskreise des Kindes entnommen sein.

Die Abfassung dieses Theiles der Fibel ist nicht Jedermanns Sache. So einfach, so unbedeutend, ja gleichgiltig sie Manchem dünken mag, sie ist schwerer, als die Aufgabe, ein Buch für Erwachsene zu schreiben. Die Darstellung muß in möglichst einfacher, klarer und leicht verständlicher Weise stattfinden, sie muß mit Einem Worte kindlich sein, ohne läppisch zu werden. Es muß Natur und Wahrheit darin herrschen. Die Hereinziehung fernliegender abstracter Begriffe, der Gebrauch bildlicher Reden oder die Anwendung von Allegorien muß vermieden werden. Vorherrschend sind Beschreibungen und Erzählungen, letztere mitunter in poetischer Form. In religiöser Beziehung sind den betreffenden moralischen und biblischen Geschichten eine kleine Anzahl kurzer, leichtverständlicher Bibelsprüche, Liederverschen, Sentenzen, Sprichwörter und Gebetlein anzufügen, aber durchaus keine dogmatisirenden Lehrsätze aufzunehmen. Die Lehre hat sich aus den Sprüchlein selbst und aus ihrer Behandlung zu ergeben.

Dieser Theil der Fibel muß einen solchen Umfang haben, daß das gegebene Material zu einem ganzen Jahresunterricht ausreicht, aber auch vollständig bewältigt werden kann.

Der Anschauungsunterricht gibt an der Hand der Fibel die ersten Anfänge der spätern Unterrichtsgegenstände. Er erzielt durch Betrachtung und Beschreibung der natürlichen, äußern Umgebung und ihrer Gegenstände die ersten geographischen und naturgeschichtlichen Anschauungen, er weckt durch die Erzählungen — seien dies nun erdichtete oder wahre Begebenheiten mittheilende — den Sinn für Geschichte, er zeigt den Menschen in seinem geistigen und industriellen Schaffen, er gibt durch Beachtung des religiös-sittlichen Lebens und im Anschluß an die aufgenommenen Verslein 2c. die ersten Sitten- und Glaubenslehren. Dabei müssen unbekannte oder doch nicht genau bekannte Dinge oder Vorgänge unbedingt dem Kinde zur Betrachtung vor Augen stehen. Die Anschauung des nicht im Schulzimmer

Gegenwärtigen zu ermöglichen, geben die in mehr als Einer Hinsicht zu empfehlenden Spaziergänge mit der ganzen Klasse die erwünschte Gelegenheit. Von der Vorführung des in Natur Geschauten schreitet der Anschauungsunterricht fort zur Vergegenwärtigung nicht anwesender, jedoch genau bekannter Dinge, von den natürlichen Gegenständen zur Erfassung einfacher, nicht sinnlicher, sittlicher und religiöser Begriffe. Die in der Fibel enthaltenen Beschreibungen müssen vor den Augen und Ohren des Kindes, ja durch das Kind selber während der Anschauung entstehen, indem der Gegenstand erst in seinen einzelnen Theilen beschrieben, jede gewonnene Erkenntniß fixirt und sodann durch natürliche Gruppirung des Zusammengehörigen ein Gesammtbild hervorgerufen wird. Die Geschichtchen erzählt der Lehrer selbst vor und bringt sie durch entsprechende Behandlung ebenfalls dem Verständnisse, wie dem Herzen des Schülers nahe. So wird derselbe nach und nach befähigt, unter Beihilfe des Lehrers von den besprochenen Gegenständen kindliche Beschreibungen zu fertigen und die vorerzählten Geschichten in einfacher Weise nachzuerzählen. Immer und immer wieder wende sich der Lehrer dabei auch an die Schwächeren; das „Knöpfchen" bricht ihnen vielleicht dennoch, während der aus Bequemlichkeit Uebersehene oder der aus Verzweiflung am Erfolge Aufgegebene unrettbar der Verstumpfung anheimfällt. Wären auch die erzielten positiven Kenntnisse noch so gering — wie sie überhaupt in der Vorbereitungsklasse nicht zu hoch sich steigern lassen — der Hauptgewinn liegt in der Weckung geistiger Gewandtheit. Die Sprüchlein und Verslein sind zur Verhütung unrichtiger Einprägung in der Schule durch Vorsprechen des Lehrers chorweise auswendig zu lernen, nie als Hausaufgabe zu geben. Bei der Einprägung ist den Schülern das Merken zu erleichtern durch zweckmäßige Abtheilung, durch Abfragen des Inhalts 2c.

Das **Lesen** hat in erster Linie die äußere **Lesegeschicklichkeit** zu fördern. Der Schüler muß so weit

kommen, daß er die schwierigsten (deutschen) Wörter, ja endlich kleine Sätze oder Satztheile gleichzeitig übersieht und ohne Anstoß zusammenhängend auszusprechen vermag. Er darf am Ende gar nicht mehr daran denken, welche einzelnen Buchstaben er lesen soll, das Buchstabenlesen muß zuletzt ganz unbewußt geschehen. Sobald das Auge sieht, muß der Mund schon richtig sprechen. Zur Förderung dieses fertigen Lesens wird der Inhalt des Lesestücks durch die erwähnten Besprechungen dem Schüler schon vor dem Ansehen des Lesestücks bekannt gemacht, und hierauf eine mechanische, vorbereitende Lesestunde vorgenommen, in der die etwaigen Schwierigkeiten in Betreff der Lauterkennung und -verbindung durch Analysiren, Vor- und Nachlesen zu beseitigen und allenfalls noch vorkommende unverstandene Wörter in ihrer Bedeutung vom Kinde zu erfassen sind. Hierauf wird das Lesestück zur häuslichen Einübung aufgegeben. In der folgenden Hauptlesestunde muß alles bereits früher Geübte beachtet, auf laute, natürlich nicht schreiende, deutliche und fließende Aussprache gehalten werden. Ein allzu langsames Zusammensetzen der Laute, wie allzu große Hastigkeit, ein stotterndes Zerreißen oder Wiederholen der Silben eines Wortes, das Errathen, Auslassen, Zusetzen oder Versetzen von Buchstaben ist durchaus nicht zu dulden. Auch hier gilt das Sprichwort: Uebung macht den Meister. Doch seien als weitere Mittel zur Erlangung der Lesefertigkeit noch das Vorlesen durch den Lehrer oder durch geübte Schüler und das mit dem gewöhnlichen Einzel- und Chorlesen abwechselnde silben- oder wortweise Lesen erwähnt.

Aber auch dem Verständnisse muß je länger je mehr sein Recht werden. Bloses Lesen von Buchstaben ohne Aufmerksamkeit auf die darin liegenden Gedanken wäre nicht menschenwürdig und nicht der darauf verwendeten Mühe werth. Allein aus sich selbst kommt das Kind nicht dazu, in den Wörtern und Sätzen die Gedanken herauszufinden,

wenn es nicht auf dieser Stufe schon nach Maßgabe seiner Fassungskraft dazu angehalten wird. Das Erfassen des Lesestoffs kann aber nach zwei Richtungen hin stattfinden; man sieht dabei entweder auf den sachlichen Inhalt oder auf die sprachliche Darstellung.

In stofflicher Hinsicht ist schon früher der Anfang gemacht worden, von der Auffassung der blosen Wortvorstellung hinüberzuleiten zu der Auffassung der in den vorkommenden kleinen Sätzen enthaltenen Verbindung einzelner Vorstellungen zu einem Gedanken. Dies Bestreben ist jetzt in gleichem Maße mehr hervorzukehren, wie die Fertigkeit zunimmt, und allmählich zum Verständniß und zur Aneignung ganzer Gedankenreihen zu steigern. Ausführliche Erklärungen und Begriffsentwickelungen können zu diesem Zwecke wohl noch nicht Platz greifen. Aber die vorausgehende Behandlung der Sache im Anschauungsunterrichte, das wiederholte Lesen, häufiges Fragen nach dem Sinn des Gelesenen, wobei die Frage stets so einzurichten ist, daß die Antwort aus den Worten des Lesestückes gegeben werden kann, Vorlesen durch den Lehrer tragen eben so sehr zum Verständniß des Stoffes, als im Verein mit dem Abschreiben und Auswendiglernen zur Aneignung desselben bei. Für die Ausbildung des Gefühls bieten die Erzählungen, Sprüche, Gedichte ꝛc. das geeignete Material.

In Bezug auf die sprachliche Seite der Lesestücke hat der Schüler nun zu begreifen, was ein Satz ist; er muß den Unterschied auffassen zwischen den einfach erzählenden oder beschreibenden und den fragenden Sätzen; er lernt die Namen der Dinge nach Ort und Gattung eintheilen, die Thätigkeiten und Eigenschaften von Personen und Dingen kennen und benennen, und bekommt durch die Uebung der neuen Wort- und Satzformen, durch das stete lautrichtige Lesen und Sprechen ꝛc. ein immer feineres Sprachgefühl. Seine Sprachbildung muß sich nun auch darin bewähren, daß er geübt wird, ebenso wie das Er-

gebniß der Anschauungsübungen, so auch den Inhalt gelesener Sätze und Abschnitte mündlich wiederzugeben. Entspricht der Gegenstand und dessen Darstellung der kindlichen Bildungsstufe, so ist diese Uebung nicht so schwierig, als es vielleicht den Anschein hat. Jedoch darf immerhin die Wiedergabe mit den Worten der Fibel erfolgen, weil das Kind noch nicht Wort und Bedeutung von einander trennen kann.

Die erlangte Fertigkeit und das sprachliche und sachliche Verständniß lassen jetzt auch schon die Möglichkeit zu, auf einen guten, sinngemäßen Leseton hinzuarbeiten. Es ist daher nicht blos auf die richtige Modulation hinsichtlich der Silben eines Wortes, sondern auch auf den gehörigen Wechsel der Stimme in der Betonung ganzer Sätze zu halten. Alles cum grano salis! Die Beobachtung der Satzzeichen, insbesondere des Punktes und des Fragezeichens durch Senkung und Hebung der Stimme ist unerläßlich. Regeln nützen dabei nichts, nur das Vorlesen des Lehrers gibt das geeignete Muster. Gewiß gereicht es den Kleinen zu großer Freude, wenn eine oder die andere der in der Fibel enthaltenen Poesien auswendig gelernt und mit Betonung hergesagt werden.

Mit dem Lesen hält das Schreiben gleichen Schritt. Zwar verbleibt das Schreiben auf Papier aus verschiedenen Gründen am zweckmäßigsten der Mittelklasse; das Schreiben auf die Schiefertafel dagegen ist durch unausgesetzte Uebung und sorgfältiges Nachsehen zur möglichsten Vollkommenheit und Fertigkeit zu bringen und das Gedankenschreiben hat zu beginnen. Dazu dient häufiges Abschreiben des Lesestoffs, das Aufsuchen und Aufschreiben von Ding-, Zeit- und Eigenschaftswörtern und das Niederschreiben einfacher Sätze, wie sie aus dem Anschauungsunterrichte hervorgehen, oder der memorirten Gedichtchen und Sprüche, oder der oft gelesenen und mündlich reproducirten Leselectionen. Da die letzteren Uebungen schon schwieriger sind, namentlich hinsichtlich der Orthographie, so dürfen sie nicht

verfrüht und nur nach gründlicher Vorbereitung genommen werden. Beim Schreiben ist an die Zeichensetzung zu gewöhnen.

Die Fertigkeit im Rechtschreiben ist zu fördern durch das Buchstabiren aller beim Lesen, Abschreiben, Sätzebilden, Gedankenschreiben, Diktandoschreiben vorkommenden schwierigen Wörter durch die schwächern Kinder. Zum Diktiren werden sowohl die Lesestücke, als sonst passende Stoffe verwendet. Dabei wird die Großschreibung der Dingwörter und Satzanfänge, die Regeln über Dehnung und Schärfung, der besondere Gebrauch einzelner Buchstaben, auch schon die stammgemäße Schreibung gebeugter oder abgeleiteter Wörter in vielfältige Anwendung gebracht. Nach geendigter Schreibstunde lesen die Kinder das Geschriebene wieder, wobei der Lehrer einzelne Wörter buchstabiren, die vorkommenden Fehler aber von andern Kindern unter Angabe des Grundes corrigen läßt.

Ist so die ganze Fibel unter stetem Anschauen, Denken, Sprechen, Lesen und Schreiben recht gründlich durchgenommen und eben so gründlich repetirt, so kann der Schüler für einen erweiterten Unterricht als genügend vorbereitet und zum Eintritte in die Mittelschule für befähigt erachtet werden. Dieser Uebertritt sollte in der Regel mit dem Schlusse des zweiten Schuljahres erfolgen, nie aber, auch bei minder befähigten Kindern, sich über das neunte Lebensjahr verlängern, indem sonst der Umfang der Schulbildung sowohl, als die Charakterentwickelung höchst benachtheiligt werden. Für wirklich Blödsinnige wären aber Idiotenschulen am Platze.

II. Der höhere Leseunterricht.

In der Vorbereitungsschule war der Hauptzweck der Unterrichtsthätigkeit außer der Weckung der schlummernden Geisteskräfte die Erlangung mechanischer Fertigkeit im Lesen und Schreiben. Da diese conditio sine qua non mit dem Uebertritte in die Mittelschule erreicht ist, und nothwendig erreicht sein muß, wenn Mittel- und Oberklasse die ihnen gesteckten Klassenziele erreichen sollen, so hört von jetzt an der blose Anschauungs-, Denk-, Sprech-, Schreib-Leseunterricht auf. Es treten die einzelnen Seiten dieses combinirten Unterrichts aus ihrer bisherigen organischen Verbindung heraus und nehmen in der Folge gegenseitig eine selbständigere Stellung ein. Doch ist diese Selbständigkeit nur eine relative. Denn den beiden obern Klassen fällt die Aufgabe zu, neben und mit der Erweiterung der allgemeinen, formalen Bildung ihren Zöglingen positive Kenntnisse aus den verschiedenen Zweigen des menschlichen Wissens beizubringen und sie zum selbständigen, bewußten Gebrauche ihrer Muttersprache zu befähigen.

Nicht gerechtfertigt wäre es jedoch, wenn wir die Ausbildung der Denkkraft, des Verstandes, des Gedächtnisses und des Gemüthes an besonderem, etwa eigens dazu präparirtem Stoffe und in besonderen Stunden vornehmen wollten. Schon die der Volksschule zu Gebote stehende Zeit stellt an uns die Forderung, daß die Pflege der genannten Geisteskräfte nur in inniger und gleichzeitiger Ver-

bindung mit dem übrigen Unterrichte stattfinde und — das sonstige Unterrichtsmaterial ist auch zur Bildung der Geisteskräfte ganz geeignet. Wie daher früher sich Anschauen, Denken und Sprechen in den Dienst des Schreibleseunterrichts stellten, so ordnen sich in den obern Klassen der Anschauungsunterricht — zugleich Denk- und Sprechunterricht —, der Lese- und der Schreibunterricht dem Sach- und Sprachunterrichte derart unter, daß die erstgenannten Gegenstände sich bezüglich der beiden letztern gegenseitig ergänzen. Denn während der Anschauungsunterricht in Gemeinschaft mit dem Lesen die Sachen behufs der Denk- und Sprachübung und der Kenntnißbereicherung vorführt, und der Lesestoff sie in sprachlich mustergiltiger Form darstellt, übt das Sprechen und Schreiben die Reproduktion in sprachlich richtiger Form. Hieraus entwickelt sich für den Leseunterricht in den obern Klassen der Volksschule der Grundsatz, daß derselbe auf den **sachlichen Inhalt** und auf **die Form der Darstellung** der Lesestücke Rücksicht zu nehmen habe.

Wie verhält es sich aber mit der Behandlung des Lesens selber? Sollen wir uns in den obern Klassen mit der in der Vorbereitungsschule erworbenen Befähigung im richtigen und gewandten Lesen begnügen, oder sollten nicht vielmehr mit der wachsenden Erkenntniß und dem zunehmenden Alter der Schüler sich auch die Anforderungen im eigentlichen Lesen steigern? Das wäre doch gar zu traurig, wenn der dreizehnjährige Schüler noch auf dem Lesestandpunkte des neunjährigen stünde und stehen bleiben müßte! Nein, das Lesen muß je länger je mehr zur Nachahmung der mündlichen Rede werden, dessen Stelle es vertritt. Darum muß den Oberklassen die weitere Aufgabe zugetheilt werden, die in den Lesestücken enthaltenen Gedanken, so weit dies Kindern möglich ist, zu einem dem Inhalte, der Darstellungsform und den etwaigen besondern Absichten der Verfasser angemessenen **Vortrag** zu bringen. Mithin hat der höhere

Leseunterricht der Volksschule seine Wirksamkeit nach drei Seiten zu entfalten: nach der materiellen, formellen und rhetorischen.

A. Die materielle Seite des höhern Leseunterrichts.

Die materielle Seite des höhern Leseunterrichts anlangend, wird das Lesen ein Mittel zur Erlernung von Kenntnissen. Der Kenntnisse gibt es zwei Kategorien, religiöse und weltliche. Beide sind durch den allgemeinen Schulzweck — die Schüler für das irdische und himmlische Leben vorzubereiten — zur Aufnahme in den Bereich der Schulwirksamkeit geboten. Damit aber das Lesen sich nach beiden Beziehungen dienstbar erweisen könne, müssen die Schüler — jeder — die seiner Stufe entsprechenden geeigneten Schulbücher in den Händen haben.

Wörtliches Memoriren der in denselben niedergelegten Resultate der wissenschaftlichen Forschungen ist zwar ein bequemes und oft gewähltes, aber dennoch das verkehrteste und unmethodischste Verfahren zur Erwerbung von Kenntnissen. Denn die Unbehilflichkeit und geistige Schwäche des Kindes beschränkt sich auf ein gedankenloses Auswendiglernen von Worten, denen jede klare Anschauung, jedes wahre Verständniß abgeht. Die etwa nachfolgende Erklärung kann nur theilweise den Weg der Natur ersetzen.

Das blose Lesen führt auch nicht zur Bereicherung des Wissens. Denn der Schüler faßt das Lesen gleich dem Auswendiglernen meistens nur ganz äußerlich, als ein Zusammensetzen von Buchstaben und Lauten auf, von sich selber kommt er nicht darauf, auf den Inhalt des Gelesenen zu merken und dessen Verständniß und Aneignung zu erstreben.

Auch bietet die schriftliche Darstellung wie in der sprachlichen Form, so in Bezug auf den darin niedergelegten sachlichen Inhalt dem Schüler oft unüberwindliche Schwierigkeiten. Wollten wir daher nach der alten Lesemethode blos lesen, tagtäglich in cursorischem Flusse lesen, und die Erfassung der Gedanken und Sachkenntnisse dem Schüler überlassen, so könnte wohl die äußere Lesefertigkeit, nimmermehr aber ein wirkliches Wachsthum an Kenntnissen die Folge sein, ja selbst wenn er den Wortsinn begriffen hat, oder begriffen zu haben glaubt, wird er dabei nicht zur Klarheit und zur Herrschaft über das Gelesene gelangen. Das Lesen gewährt aber nur dann wirklichen Nutzen, wenn der Schüler dahin gebracht wird, daß er im Stande ist, sich aus — populär geschriebenen — Büchern zu erbauen, zu belehren, zu unterhalten. Dahin kommt er jedoch nur, wenn er stets angehalten, geleitet und geübt wird, seine Aufmerksamkeit auf das Innere, den Sinn und Geist des Gelesenen zu richten, um es zu erfassen und zu bewältigen. Zu diesem Zwecke wurde er schon in der Vorbereitungsschule veranlaßt, sich die Bedeutung der gelesenen Wörter und Sätze, und den Inhalt der kleinen in der Fibel enthaltenen Lesestücke zu vergegenwärtigen. Dies muß jetzt noch mehr der Fall werden. Es darf kein Lesestück, kein Satz gelesen werden, der nicht einer methodischen Behandlung unterworfen würde, um das Verständniß und die Einprägung desselben zu erzielen. So wird aus dem Lesen ein statarisches. Wollen wir damit auf das cursorische Lesen in den obern Klassen ganz verzichten? Keineswegs! Zur Erhaltung und weiteren Förderung der Lesefertigkeit ist dasselbe nicht ganz zu entbehren. Aber es muß je länger je mehr zurücktreten und es möchte wenigstens in den beiden letzten Schuljahren für die Woche Eine cursorische Lesestunde, in der die bereits statarisch durchgenommenen Lesestücke gelesen werden, genügen.

Vergleichen wir die in den Schulbüchern unserer Kinder

enthaltenen Darstellungen rücksichtlich des Umfangs des darin enthaltenen Wissensstoffes, so haben wir 2 Arten von Lesestücken zu unterscheiden: 1) solche, die blos der materiellen Seite des Unterrichts, also der directen Erlernung von Kenntnissen dienen; sie geben den Lernstoff in fertiger, compakter Form, jedes Wort ist Lernstoff; 2) solche, worin mehr der formale Unterrichtszweck, allgemeine Geistesbildung, hervortritt, die daher den Lernstoff auch mehr vereinzelt enthalten.

Wollten wir den in der ersten Art von Lesestücken resp. Lernstücken massenhaft auftretenden noch unbekannten Lernstoff, wie die bei der zweiten Art oft vorausgesetzten Kenntnisse, erst beim und durch das Lesen dem Schüler beibringen, so würde derselbe von der Masse des zu Bewältigenden verwirrt, wo nicht erdrückt werden, der Unterbrechungen aber würde kein Ende sein; schließlich aber würde die **Lesefertigkeit**, sehr wahrscheinlich auch die **Sachkenntniß** fehlen. Es erscheint daher unmöglich, daß alles Wissen in den Lesestunden erreicht werde, vielmehr ist die Bewältigung der religiösen und weltlichen Lernstoffe dem mündlichen Unterrichte anheim zu geben, und dadurch dem Lesen die fachliche Vorbereitung vorausgehen zu lassen.

Ein besseres Unterrichtsmittel gibt es gar nicht, als das lebendige Wort des Lehrers, das, unterstützt von dem Tone und Affect der Stimme und dem Ausdrucke des theilnehmenden Auges, auf den Schüler eine ganz andere Wirkung macht, als das ihm indifferent gegenüberstehende, todte Wort des Buches auf ihn auszuüben vermag. Dazu kommt aber noch, daß der Lehrer weit faßlicher, kindlicher, verständlicher reden wird, als dies in der stylistisch strengen, höhern Darstellung der Bücher der Fall ist, und daß ihm die Möglichkeit gegeben ist, augenblicklich die mangelnde Einsicht zu ergänzen oder irrige Auffassungen zu berichtigen. Aber auch hier sind nicht die Resultate wissenschaftlicher Forschung gleich in der memorialen Form des Buches vorzutragen, sondern

jede einzelne Erkenntniß — etwa mit Ausnahme geschichtlicher Thatsachen — auf dem Wege der Natur, durch Beobachten, Denken, Vergleichen, Urtheilen, also auf empirischem Wege zu entwickeln. Die so gewonnenen Wahrheiten, Erkenntnisse, Ideen sind erst in memorirfähige Sätze zu fassen, die dem Texte des Lernstoffes der Schulbücher entsprechen. Sind die gefundenen Sätze dem Gedächtnisse (meist nur inhaltlich) eingeprägt, so erfolgt das Lesen derselben in der entsprechenden Lection des Buches, wobei der Schüler von den gelesenen Sätzen und Abschnitten noch einmal Rechenschaft geben muß. Je gründlicher die sachliche Durcharbeitung gewesen ist, desto weniger Schwierigkeiten wird nun die Erfassung und Aneignung der Gedanken und deren Reproduktion haben, desto mehr Gewinn wird aber auch das Lesen für die Sicherheit in der Sache selbst, wie für die Einprägung der Form bringen. An das Lesen endlich schließt sich nach Erforderniß noch das wörtliche Memoriren, das nun erst an seiner Stelle ist, und daher auch jetzt seinen Nutzen bringen kann.

Es würde zu weit führen, hier in die methodische Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände einzutreten, nur die Beziehung derselben zu den zu Grunde zu legenden **Schulbüchern** hervorzuheben, ist nothwendig.

War in der Vorbereitungsschule außer der formalen Richtung nur beabsichtigt, die ersten Anfänge eines bestimmten Wissens zu gewinnen, so liegt zunächst das Ziel der Mittelklasse in der Entwickelung der **Grundbegriffe** der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Aller Unterricht muß auf **Anschauung** beruhen. Je jünger das Kind, desto nothwendiger stellt sich die unmittelbare Anschauung dar. Vorherrschend beruht daher der Unterricht in der Mittelklasse auf sinnlicher Wahrnehmung. Darum kann ihr in Bezug auf die weltlichen Disciplinen nur das zugewiesen werden, was sich unter den Begriff der **Heimath** subsumiren läßt, weil dieses, mit ganz geringen

Ausnahmen, die sich an das Ende des Besuches dieser Klasse stellen, die unmittelbare Anschauung zuläßt. Ausgehend vom Elternhause (Wohnstube, Hausgeräthe, Küche, Keller, Werkstätte, Scheuer, Stall, Hof, Hausthiere, Dienstleistungen derselben, Garten, Gartengewächse, Hausbewohner) erweitert sich der Anschauungskreis allmählich concentrisch zum Wohnorte (Nachbargebäude, Straße, Schulhaus, Kirche, Lehrer, Pfarrer, Ortsbewohner, Handwerker, Verwandte, Obrigkeit, Höflichkeit), zur Gemarkung (Acker, Wiese, Weinberg, Wald, Weg, Berg, Thal, Quelle, Bach, Weiher, Thiere, Pflanzen, Mineralien, Bauer, Jäger, Hirt, Steinbrecher, Luft, Himmel, Witterung), zum Bezirke (umliegende Orte, Dorf und Stadt, Berge, Gewässer, Landstraßen, Verwaltung, Polizei, Gericht), bis zum Regierungsbezirke (Größe, Einwohner, Gebirge, Berge, Thäler, Ebenen, Bäche und Flüsse, Eisenbahnen, Post, Produkte, Geschäfte, Städte, Gerichte, Regierung). Den Schluß bildet eine Betrachtung des Menschen.

Die genannten Dinge bieten dem naturgeschichtlichen Unterrichte die erforderlichen Repräsentanten der Reiche und Klassen dar. Sie geben die ersten physikalischen Belehrungen durch Vorführung der gewöhnlichen Erscheinungen in der Natur. Der Geographie wird gedient durch Betrachtung der einfachsten physikalischen, topographischen und politischen Verhältnisse der engsten und weiteren Heimath. Die Schilderung der Thätigkeit der Handwerker und die Beschreibung ihrer Erzeugnisse kehrt den Blick auf das technische Gebiet. Für die Menschenkenntniß ist gleichfalls in der einfachen und allgemeinen Darstellung der Körpertheile und Geisteskräfte das Material vorhanden, und endlich die Geschichte ist leicht zu vertreten durch Einflechtung einfacher Erzählungen. Doch ist es wohl nicht thunlich, auch nicht nöthig, die genannten Fächer hier schon gesondert und ausdrücklich benannt, also selbständig auftreten zu lassen.

Der verhältnißmäßig noch gering entwickelte Blick des Kindes müßte dadurch verwirrt werden. Vielmehr genügt es, den gesammten, der Mittelschule zustehenden, weltlichen Unterricht mit dem Namen **Heimathskunde** zu bezeichnen und ihn nur nach den Anschauungskreisen einzutheilen.

Die Grundlage desselben ist einzig das Lesebuch. Dieses muß daher so beschaffen sein, daß sich derselbe im Ganzen und Einzelnen genau daran anschließen kann. Jeder Gegenstand wird zuerst benannt und sodann nach seinen Theilen und Stoffen, nach seiner Entstehung, Gestalt, Größe und Farbe, nach Ort und Zeit, nach Kräften und Wirkungen, Bedürfnissen und Gaben, Nutzen und Schaden, Thätigkeit und Verwendung beschrieben, oder wenn es eine Geschichte oder ein Vorgang ist, so erfolgt die Aufzählung der Thatsachen und Ereignisse in der Ordnung, wie sie sich zugetragen haben. Dabei muß das Wesentliche und Nothwendige vor dem blos Zufälligen besonders hervorgehoben, letzteres auch wohl ganz übergangen, das Gemeinsame und Aehnliche an verschiedenen Dingen aber dem Unterscheidenden und Eigenthümlichen gegenübergestellt sein. Dadurch wird das Kind vor falschen Vorstellungen bewahrt und die zur Uebersicht nothwendige Eintheilung der Dinge begründet. Die Darstellung hat sich blos an das Thatsächliche zu halten; die Erklärung des Gewitters z. B., oder des scheinbaren Sonnenauf- und -unterganges, oder Reflexionen über selische Vorgänge des Menschen u. dgl. liegen über dem Horizonte der Schüler dieser Klasse und sind daher auszuschließen. Am Schluß jeder Abtheilung sind die Einzelwesen des betreffenden engern oder weitern Anschauungskreises in ihrer Totalität wirken zu lassen, damit ein Gesammtbild desselben erzeugt werde. Daß nie blos einseitig auf Ausbildung der Erkenntnißkräfte gesehen werden dürfe, sondern stets zugleich auch Herz und Gemüth seine Nahrung finden müsse, ist eine selbstverständliche Sache. Es muß daher das Lesebuch auch den ent-

sprechenden in der Beziehung der Anschauungsgegenstände zum Menschen liegenden Stoff aufnehmen.

Die der Betrachtung und Erkenntniß zu unterziehenden Gegenstände sind dem Schüler stets in „natura“ vorzuführen. Abbildungen erscheinen für jetzt noch nicht verwendbar, nicht nur deßhalb, weil eine bildliche Darstellung die unmittelbare Anschauung nur unvollkommen ersetzt, sondern auch darum, weil dem Schüler ja erst das Verständniß des Bildes erschlossen werden müßte. So lange die Besichtigung des Gegenstandes selbst möglich ist, sollte kein Bild gezeigt, die Vorzeigung jenes aber auch nicht aus irgend einem Vorwande unterlassen werden. Stehen der Verbringung des Anschauungsgegenstandes in die Schulräume physische Hindernisse entgegen, so werde er den Kindern außerhalb der Schule gezeigt. Dagegen empfiehlt es sich, nach der Betrachtung und Besprechung des Gegenstandes eine Abbildung desselben vorzuzeigen oder ihn in einfachen Umrissen zu zeichnen. Dann erst ist das Kind im Stande, und lernt es, ein Bild zu verstehen.

Wohl geht in Betreff des Religionsunterrichts, worin die Mittelschule gleichfalls sich die Entwickelung der **Grundbegriffe** angelegen sein zu lassen hat, die sinnliche Anschauung ab, aber als Ersatz für diesen Mangel hat die der auffaßbaren Anschaulichkeit am nächsten liegende biblische Geschichte einzutreten, wie auch die Beziehungen des Kindes zu den Dingen und Kreisen des weltlichen Anschauungsunterrichts und aller irdischen Dinge zu dem Schöpfer, Erhalter und Versorger aller Creaturen ungesuchte Gelegenheit bieten, religiös-sittliche Belehrungen und Anregungen zu erzielen. Die Bibel eignet sich auf dieser Stufe wegen der darin vorkommenden Textabweichungen älterer und neuerer Ausgaben, wie wegen ihrer von der neuen Schriftsprache verschiedenen Syntaxis nicht als Schullesebuch. Deßhalb wird dem Religionsunterrichte die biblische Geschichte zu Grunde gelegt.

die am zweckmäßigsten so eingerichtet ist, daß die wegen ihrer Wichtigkeit zu memorirenden Stellen durch Heraustreten aus dem fortlaufenden Texte hervorgehoben sind. Auch sind zur Unterstützung und Begründung der religiösen Belehrungen den verschiedenen Abschnitten des Lesebuches entsprechende sittlich-religiöse Lesestücke (Erzählungen, Lieder, Sinnsprüche, Gebete 2c.) einzuverleiben.

Der Lehrer macht den Anfang des religiösen Unterrichts mit der lebendigen und ansprechenden Vorerzählung der wichtigsten, dabei aber der Mittelstufe verständlichen und zur Begründung resp. Vorbereitung der in der Oberklasse folgenden dogmatisch-moralischen Katechismuslehre geeigneten biblischen Geschichten und mit der Betrachtung des Verhältnisses des Kindes zur Natur, zu seinen Mitmenschen und zu Gott. Hieran schließen sich katechetische Unterredungen zur Hervorrufung religiöser Erkenntnisse und sittlicher Entschlüsse. Die dadurch gewonnenen **Glaubens-** und **Sittenlehren** sind mit Vermeidung der dogmatischen Bildersprache so viel thunlich in Bibelworte, Liederverse, Sentenzen oder Sätze, die später als Bestandtheile von Katechismusfragen wiederkehren, zu fassen. Eine solche Behandlung des Religionsunterrichts wäre dem förmlichen Katechismusunterrichte in der Mittelklasse weitaus vorzuziehen. Die Erlernung von Lehrsätzen, Sprüchen 2c. aber, die in keiner Beziehung zu den durchgesprochenen biblischen Geschichten und zu dem Katechismustexte stehen, ist eine durch Nichts zu entschuldigende Verkehrtheit.

Die Oberklasse hat ihre Leistungen verhältnißmäßig zu steigern. Intensiv hat sie die Dinge nicht mehr blos nach ihrer äußern, oft täuschenden Erscheinung zu zeigen, sondern stets auf die Triebfedern und Ursachen zurückzugehen und den Schüler zur Reflexion anzuhalten, und ihn dadurch von Befangenheit und Vorurtheilen zu befreien; sie ist es aber auch, die am meisten dazu beitragen muß, dem Kinde

zu der auch ihm zugesagten Herrschaft über die Erde und die Natur zu verhelfen. In extensiver Hinsicht aber fällt ihr alles das zu, was über dem engen Horizont der Heimath hinausliegt, insbesondere aber hat sie mehr das Specielle, das Detail zu lehren. Doch sind die Anforderungen nicht in's Maßlose zu steigern. Man bedenke, daß wir es noch mit Kindern zu thun haben, deren Körper- und Geisteskräfte eine gewisse Grenze nicht ungestraft überschreiten lassen. Auch hier gilt die Regel: Wenig, aber gut.

Was die einzelnen Objekte des Unterrichts betrifft, so hat die Naturgeschichte im Allgemeinen zu einer unbefangenen Naturbetrachtung den Blick zu öffnen, Liebe zu der Natur im Ganzen und Einzelnen zu wecken, die Größe, Schöne und Harmonie im Reiche der Natur und die Weisheit und Güte des Schöpfers zu zeigen, im Besondern aber kommt der Oberklasse die Kenntniß der Ordnungen zu. Die Naturlehre verfolgt im Allgemeinen dieselben Ziele, im Speciellen übernimmt sie die Betrachtung der Urstoffe und ihres gegenseitigen Verhaltens, die Kräfte und deren nach bestimmten Gesetzen erfolgendes Wirken und endlich die Erklärung der Naturerscheinungen. Die Geographie gestaltet sich zur Vaterlands-, Erd- und Weltkunde und gibt außer einem mäßigen Namen- und einem noch mäßigeren Zahlen-Werk vorzugsweise Schilderungen von Land und Volk (physische Beschaffenheit, topographische Verhältnisse, politische Eintheilung, staatliche Institutionen, Steuern, Militär, Sitten und Charakter der Bevölkerung, Bildung, Produktion, Industrie, Handel, Verkehr, Religion 2c.). Die Geschichte zeigt, wenn auch in biographischer Form, so doch in chronologischer Ordnung und so weit möglich in causalem Zusammenhange die Wege der göttlichen Vorsehung in der Entwickelung der Menschheit, insbesondere der deutschen Nation, sie verherrlicht nicht die über

Blut und Leichen dahinstürmenden Eroberer, sondern die Wohlthäter des Menschengeschlechts und die Tapferkeit im Kampf für Vaterland und Herd. Die Technologie lehrt die Gewinnung und Verarbeitung der Naturprodukte und die Verwerthung der Naturkräfte im Dienste des Menschen. Die Menschenkunde endlich lehrt den Bau und Dienst der menschlichen Organe, wobei Belehrungen über eine vernünftige Gesundheitspflege nicht zu übersehen sind, und die Seelenkräfte und deren Thätigkeit im Einzelnen kennen.

Die fortschreitende Entwickelung der Schüler gestattet in dieser Klasse den meisten der genannten Realgegenstände die Selbständigkeit; der erweiterte Umfang und die Verschiedenheit der zu erlernenden Kenntnisse, nicht minder die Nothwendigkeit, jeder Disciplin die erforderliche Zeit ungeschmälert zuzuwenden, fordern sie. Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie und Geschichte sind daher ausdrücklich in den Lehr- und Stundenplan aufzunehmen. Nur das Technologische und die damit zusammenhängenden wenigen Belehrungen aus der Chemie werden in Rücksicht auf die Kürze der Zeit am geeigneten Orte den andern Fächern angereiht und die Menschenkunde bildet den Schlußstein des naturgeschichtlichen Unterrichts.

Obgleich die unmittelbare Anschauung noch stattfinden muß, so oft sie nothwendig und möglich ist, so kann sie dennoch aus mannichfachen Ursachen nicht mehr immer Platz greifen. Wo dies der Fall ist, müssen gute Versinnlichungsmittel (Bilder, Karten, Zeichnungen) dieselbe ersetzen. Alle erforderlichen Apparate sollten als Inventarstücke angeschafft werden, und dürfte dazu größere Bereitwilligkeit der Gemeindebehörden zu wünschen sein. Abbildungen gehören nur in die Hand des Lehrers, nicht in die Schulbücher. Dieselben müssen von hinlänglicher Größe, gut und wahrheitsgetreu sein, damit sie genaue und in's Einzelne gehende Erkennung zulassen, keine falsche Ansichten

verursachen und nicht den Sinn für das Schöne beeinträchtigen. Darum wären auch die abscheulichen Fratzen auf den Umschlägen der Schreibhefte geradezu zu verbieten. Handkarten für den geographischen Unterricht sollte jeder Schüler besitzen. Uebrigens bedarf in dieser Klasse nicht Alles der Vorzeigung in Natur und Bild, denn die in der Mittelklasse erworbenen Grundbegriffe erlauben sehr häufig eine Bewirkung der innern, geistigen Anschauung entfernter Gegenden und Zeiten, unbekannter Naturkörper und Vorgänge durch das Wort mittelst mündlicher Beschreibung, Erzählung, Vergleichung mit schon Bekanntem 2c.

Nicht gleichgiltig ist es für die Klarheit und den Erfolg des Unterrichts, wie für den gleichmäßigen Kenntnißstand aller Schüler, ob jeder derselben für sämmtliche Gegenstände des mündlichen Unterrichts im Besitze der erforderlichen Lehrbücher ist oder nicht. Woher die allgemeine Erfahrung, daß die Mehrzahl der Schüler in der Religion gründlichere Kenntnisse aufweist, als in den weltlichen Fächern? In normalen Schulen gewiß nicht von einem Uebermaß der darauf verwendeten Zeit, sondern vorzugsweise daher, daß der Lehrer ein bestimmtes, sogar im Wortlaute feststehendes Pensum vor Augen hat, und daß die Schüler jederzeit sich auf die folgende Religionsstunde vorbereiten können. Dagegen in den Realien mangeln die Handbücher für den Schüler und daher kommt es, daß die einschlagenden Belehrungen, und seien sie noch so gründlich und gut, nie in demselben Wortlaute und in der nämlichen Folge und Vollständigkeit gegeben werden. Dies erschwert namentlich den schwächeren Schülern die Einprägung. Da aber auch keine Möglichkeit geboten ist, das Gehörte noch einmal zu Hause im Zusammenhange in die Erinnerung zurückzurufen, so wird es selbst bei den besseren Schülern gar oft nach kurzer Zeit wieder vergessen sein. Von hohem Werthe müßte ein solches Handbüchlein auch für die richtige Einübung der Wortbilder sein, — man denke z. B. nur an die geographischen Namen, wo

nicht selten durch die unvermittelte Einprägung die wunderlichsten Dinge an den Tag kommen. Es wäre daher höchst erwünscht, wenn jedem Schüler gleichfalls ein kurzer Umriß der weltlichen Unterrichtsgegenstände in die Hand gegeben werden könnte, der dem Unterrichte zur Basis zu dienen hätte. Doch wird es so bald noch nicht zur Einführung besonderer Lehrbücher für die Volksschüler zu bringen sein, da der leidige Geldpunkt hindernd im Wege steht. Wohl läßt sich dieser Mangel einiger Maßen dadurch ersetzen, daß die Schönschreibübungen dazu benützt werden, den Schülern eine kurze Uebersicht ihrer Fortschritte in einzelnen Fächern zu geben. Doch ist dies nur ein Nothbehelf, der, auf alle Gegenstände ausgedehnt, viel zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde.

Darum muß wieder das Lesebuch die Grundlage für die weltlichen Fächer abgeben. Dieses ist daher so einzurichten, daß die Schüler in ihm die nothwendige Handhabe und Unterstützung finden. Zu diesem Zwecke ist jeder Abtheilung desselben, oft den einzelnen Lesestücken der entsprechende Lehrstoff in kurzer, bündiger Form voranzustellen. Häufig genügt blos aphoristische Andeutung, z. B. Gebirge Europa's: die Alpen, die Pyrenäen, die Apeninnen, die Karpathen, der Hämus oder Balkan ꝛc., oder in Betreff der Zeitformen: Gegenwart, Vergangenheit (a. Mit-, b. einfache, c. Vorvergangenheit), Zukunft (a. einfache, b. Vorzukunft). Was den Wortlaut dieser Unterrichtsresultate betrifft, so ist sich nicht gerade wörtlich daran zu binden, vielmehr ist der Schüler nun zu gewöhnen, Wort und Sache zu **scheiden**, und darf die Einprägung eine freiere sein; nur auf die genaue Einübung der technischen Benennungen ist zu halten. An den Lehrstoff schließt sich sodann der eigentliche Lesestoff und wird das Lesebuch so ein Lehr- und Lesebuch. Einerlei ermüdet und macht einseitig; darum herrsche in Inhalt und Form der Lesestücke Mannichfaltigkeit. Zur Aufnahme eignen sich den Lernstoff illustrirende Darstellungen

aus der Länder= und Völkerkunde, aus der Welt= und Kirchen=geschichte, Schilderungen der Natur ꝛc. Nicht darf, wie oft geschieht, über den materiellen Interessen die Gemüthsbildung übersehen werden. Unbedingt ausgeschlossen sind alle Dinge, die der Veraltung oder Veränderung unterliegen, wie auch in Seitenzahl und Nummer die verschiedenen Auflagen über=einstimmen müssen. Denn Nichts kann störender sein, als wenn ein Lesebuch in jedem Jahre in veränderter Gestalt erscheint. Bei der Auswahl ist wohl zu beherzigen, daß nur das Beste für die Schüler gerade gut genug ist. In trocke=nem Lehrtone gehaltene Schriftstücke oder wissenschaftliche Abhandlungen, deßgleichen läppische Sachen oder fade Witze=leien eignen sich nicht. Nur anziehend geschriebene Aufsätze bringen selbstthätigen Eifer in den Schüler und werden auch zu Hause oder nach der Schulzeit gelesen; nur am guten und gehaltvollen Inhalte wächst der Geist und erwacht die Lust zum Lesen und Lernen des Guten und Inhaltreichen. Zu hoch gehaltene Lesestücke erfordern zu ihrer Bewältigung übermäßige Anstrengung von Seiten des Lehrers, während sie dem Schüler, der nicht zu folgen vermag, den Muth und die Theilnahme rauben; zu leichte gewöhnen an Unaufmerk=samkeit und Gleichgiltigkeit und verleiten zu Neckereien oder Unarten. Was die Form der Stücke betrifft, so wechseln Prosa und Poesie. Die Erzählung, die Beschreibung, das Märchen, die Fabel, die Parabel, die Schilderung, die Ab=handlung, das Gespräch, der Brief und die gewöhnlichen Geschäftsaufsätze seien vertreten, damit der Schüler für seine stylistischen Arbeiten das Vorbild finde. Die Gedichte seien vorzugsweise erzählender oder schildernder Natur; auch eine Anzahl sangbarer Volkslieder finde sich darunter. Styl, Satzbau und Ausdrucksweise seien ohne Tadel, denn nur an einem guten Muster bildet sich ein guter Styl. So viel als möglich seien die Lesestücke den Werken unserer besten Schrift=steller entnommen.

Das Material des Lesebuches sei nicht ungebührlich aus=

gedehnt. Maßhalten ist zu allen Dingen gut. Was nützen dickleibige Lesebücher, deren Bewältigung in der Schulzeit rein unmöglich ist, wenn sie nicht dem Kinde zur Tortur werden soll? Für Landschulen möchte sich sogar die Einführung Eines, für die Mittel- und Oberklasse ausreichenden Lesebuches empfehlen.

Fortbauend auf den in der Mittelklasse erzielten Grundlagen der religiös-sittlichen Anschauungen, Erkenntnisse und Anregungen, ist in der Oberklasse die biblische Geschichte in ihrem Zusammenhange als göttliche **Reichsgeschichte** vorzutragen. Ihre Erweiterung findet sie in der Kirchengeschichte, ihre nothwendige Ergänzung in der vaterländischen und Weltgeschichte. Die Glaubens- und Sittenlehre ist als dogmatische **Heilslehre** auszubauen. Beide, die Geschichte und die Lehre, sind nicht getrennt, vielmehr in stetem Zusammenhange zu betreiben. Um blose verstandesmäßige Aneignung des Lehrstoffes darf es sich hier nicht handeln, die Menge des aufzunehmenden Materials thut es auch nicht. Der Lehrer bedenke stets, daß die Gaben nicht gleichmäßig vertheilt sind, daß vielmehr der Eine fünf, der Andere zwei, der Dritte gar nur Ein Talent empfangen hat, und regulire hiernach seine Anforderungen. Mehr als in jedem andern Unterrichte sei er beim Religionsunterrichte human. Besser, der Schüler hat nur den zehnten Theil dessen, was ihm mit Zwang und Drang aufgenöthigt worden wäre, mit Lust und Liebe erfaßt, mit Sanftmuth es aufgenommen in einem feinen und guten Herzen, so daß er es glaubt und fühlt und thut, als daß ihm durch ein übermäßiges Pensum und Stockschläge die Religion gründlich verleidet worden ist. Mit den von der Kirche gebrauchten theologisch-technischen Ausdrücken hat der Schüler vertraut zu werden, doch ist darauf zu sehen, daß er die bildlichen Bezeichnungen durch die einfacheren ersetzen könne. Hauptgrundlage für den religiösen Unterricht in der Oberklasse wird die Bibel, für die Geschichte insbesondere die bib-

lische Geschichte nebst den kirchengeschichtlichen Abschnitten des Lesebuches, für die Lehre der Katechismus, dem sich das Gesangbuch, sowie als religiös-sittliche Beispiele geeignete Stücke des Lesebuches zur Seite stellen. Was insbesondere den Gebrauch der Bibel betrifft, so wird sie ebensowohl zum cursorischen Lesen, als auch zum Nachschlagen von Beweisstellen benützt. In ersterer Beziehung werde nicht Kapitel um Kapitel gelesen, sondern in verständiger Auswahl, am besten in Verbindung mit dem biblischen Geschichtsunterrichte. Auch nicht das ganze Gesangbuch ist zu verwenden, sondern nur diejenigen Fest-, Glaubens- und Gebetslieder, welche memorirt oder gesungen werden sollen.

Während die blosen Lernstoff enthaltenden Lesestücke in der angedeuteten Weise durch die mündliche Entwickelung der darin dargestellten Gegenstände für das nachfolgende Lesen vorbereitet werden, um die Auffassung des Inhaltes zu erleichtern und das Lesen selbst weniger unterbrechen und zerreißen zu lassen, muß der Schüler auch in der Auffassung von Lesestücken geübt werden, denen diese Vorbereitung nicht zu Theil geworden, so daß die aufzunehmenden Stoffe erst durch das Lesen und während desselben Satz für Satz und Abtheilung für Abtheilung erkannt, gefunden und gegeben werden. Dieses unterrichtende, an Gedanken, Erkenntnissen, Ideen und Vorsätzen befruchtende Lesen wird ausnahmsweise auch an einem Lernstücke, in der Regel aber nur an den verhältnißmäßig wenig Wissensmaterial bietenden, darum leichter faßbaren, formalbildenden Lesestücken geübt. Als solche sind zu bezeichnen die in die Lesebücher aufgenommenen Erzählungen, Fabeln, Parabeln, Gespräche, Sprüche, Gedichte, die zur Illustration der Lernstücke dienenden Schilderungen,

die Gesangbuchs- und Volkslieder. Auch die Psalmen und die Briefe der Apostel werden am füglichsten in dieser Weise durchgenommen.

Wo die in einer dieser Lesepiecen vorkommenden Beziehungen es erfordern, muß die vorausgesetzte Sachkenntniß bereits im Sachunterrichte gewonnen sein, oder es muß die zum Verständniß nothwendige Belehrung unmittelbar vor dem Lesen stattfinden. Mit Rücksicht auf die Zeitersparniß und auf die gebotene Concentrirung des Unterrichts sind daher diese Stücke in der Regel dem übrigen Sachunterrichte nach ihrer materialen Verwandtschaft organisch anzureihen. So muß dem Lesen des 42. Psalms die Geschichte von Absalom's Empörung, des Liedes: „O Welt, sieh' hier dein Leben", die Erzählung der Kreuzigung Christi, dem Gedichte G. Schwab's: „Urahne, Großmutter, Mutter und Kind" oder Kellner's Erzählung „Der Blitz" (Musterstücke S. 28) die Belehrung über das Gewitter vorausgegangen sein, wie „Der Löwe zu Florenz" von Bernhardi, „Der Wolf und das Geigerlein" von G. H. v. Schubert, „Der Maulwurf" oder „Die Spinnen" von Hebel erst nach der Beschreibung der betreffenden Thiere, Schiller's „Graf von Habsburg," Rappart's „Kaiser Maximilian," Görres' „Fuggerei" erst nach der geschichtlichen, biographischen und topographischen Erläuterung mit Nutzen gelesen werden können.

Wenn ein Lesestück im Lautgehalt der Wörter technische Schwierigkeiten bietet, oder wenn einzelne unbekannte, mißzuverstehende Ausdrücke, besonders Fremdwörter, oder verwickelte Satzconstructionen die Auffassung erschweren, wie z. B. Apostelgesch. Kap. 2, ist vor Allem eine mechanische Leseübung zu nehmen, in der diese Schwierigkeiten gehoben und einer falschen Aussprache oder Auffassung vorgebeugt wird.

Sodann wird das Lesestück still in der Schule durchgelesen oder zur häuslichen Uebung aufgegeben, damit die Schüler mit dem Aeußern desselben wie mit seinem Inhalte sich vertraut machen. Größere Lesestücke sind nicht

auf Einmal, sondern nach Maßgabe ihrer logischen Gliederung in mehreren Abtheilungen vorzunehmen.

Die hierauf folgende methodische Behandlung der Lesepiecen umfaßt in sachlicher Hinsicht folgende Momente, wobei jedoch bemerkt werden muß, daß die Nothwendigkeit und die Folge der einzelnen Uebungen nach dem jeweiligen Lesestücke und nach dem Kenntnißstand der Schüler zu bemessen sind:

1) Ausdrucksvolles Vorlesen durch den Lehrer entweder vor Oeffnung des Buches, wodurch die hörende Auffassung erstrebt wird, oder unter aufmerksamem Nachlesen der Schüler. Dasselbe befördert ebenso sehr das Verständniß, als es dem Schüler ein Muster und Correctiv seines Lesevortrages ist. Dasselbe Stück ist mehrmals vorzulesen. Bei Gedichten, Katechismusfragen 2c. wird statt des Vorlesens das auswendige Recitiren gute Wirkung thun.

2) Abfragen des Inhaltes nach seinen Hauptzügen, um zu controliren, ob der Schüler beim stillen Lesen, der häuslichen Vorbereitung, oder dem Vorlesen des Lehrers aufmerksam gewesen. Statt dessen kann auch ein Schüler den Inhalt des Lesestückes angeben. Dies geschieht vor Oeffnung des Buches.

3) Sachlich-logische Zergliederung. Sie läßt an der Hand des Lesestücks zu den sub 2 herausgehobenen Hauptsachen sämmtliche weitere Bestimmungen, das minder Wichtige hinzutreten, sie führt den Schüler im Einzelnen den Weg, den der Verfasser des Lesestücks beim Niederschreiben desselben eingeschlagen hat.

4) Die Erklärung. Dieselbe kann Wort- und Sacherklärung sein. Bezieht sich jene auf bekannte Sachen, aber unbekannte Ausdrücke, so diese auf unbekannte Sachen. Es ist daher nur das zu erklären, was dem Schüler wirklich noch nicht klar ist. Schon Dagewesenes oder sehr Einfaches darf nicht noch ein-

mal breit getreten werden; es wäre dies Zeitverschwendung und würde bei dem Schüler Ueberdruß und Zerstreutheit zur Folge haben. Höchstens genügt Eine Frage, um sich zu überzeugen, ob man sich in der Voraussetzung des Verständnisses nicht geirrt habe. Jede Erklärung muß möglichst verständlich und kurz, je nach der Stufe kann sie mehr oder minder vollständig sein. Alles, was für die betreffende Stufe zu schwierig ist, wird einer spätern Stufe überlassen. Unpassende Stellen sollten in Schulbüchern nicht vorkommen; wo es doch der Fall ist, sind sie einfach mit Schweigen zu übergehen. Vor Abschweifung zu Dingen, die mit dem Gegenstande der Darstellung nichts zu thun haben, hüte man sich. Die Worterklärung geschieht durch Vorzeigung des Gegenstandes, durch Erkennung der Bedeutung aus dem Zusammenhange, durch Nennung eines sinnverwandten Ausdrucks, der unter Umständen aus dem Dialekte genommen sein darf, durch Umschreibung 2c. Die Sacherklärung kann stattfinden durch Beschreibung des Gegenstandes, durch eine erläuternde Erzählung oder ein Beispiel, eine Vergleichung, durch sachliche Ergänzungen und Zusätze in Bezug auf Person, Ort, Zeit, Weise, Ursache, Wirkung, Beweggründe 2c. Oft erhält eine Stelle hinreichendes Licht durch Beiziehung einer Stelle aus einem schon bekannten Stücke. Ist die Darstellung eine sinnbildliche, so gibt die Erklärung die Deutung oder Auslegung. Schließlich ist der gesammte Inhalt nebst den gemachten Erklärungen und Zusätzen einzuprägen, auch später zu wiederholen.

5) Bestimmte, kernige Bezeichnung des Grundgedankens des Lesestückes.

6) Nachweis des Grundgedankens im Einzelnen, somit Entwickelung der logischen Gliederung, der Disposition. Sie führt den Schüler zur Be-

herrschung des ganzen Lesestücks, macht ihm dasselbe durchsichtig und gibt ihm das Bewußtsein vom geordneten Baue desselben. Die Angabe der einzelnen Glieder kann in der Form eines Referats, einer Ueberschrift, einer Frage, eines Spruches oder eines Schemas geschehen.

7) Nachweis des logischen Zusammenhangs der einzelnen Gedanken unter sich, wie zum Grundgedanken.

8) Erregung des sittlich-religiösen Gefühls. Dieselbe erfordert Vorsicht und ist bei weltlichen Lesestücken nur da zu erstreben, wo Sache und Lesestück sie ungezwungen ergeben.

9) Schriftliche Reproduktionen des Inhalts im Anschluß an Nr. 3, 4, 5, 6 und 7.

In wie vielfältiger Weise ein Lesestück in sachlicher Beziehung ausgebeutet werden kann, zeigt Dr. Eisenlohr's „Behandlung des Lesebuches auf der Mittelstufe.“ Auch Ed. Förster's „Volkslied in der Volksschule“ gibt gute Anweisung zur sachlichen Behandlung der genannten Gattung von Lesestücken.

B. Die formelle Seite des höhern Leseunterrichts.

Die formelle Seite des höhern Leseunterrichts hat es mit der äußern Darstellung des Inhaltes, mit dem Sprachlichen des Lesestücks zu thun. Mit Rücksicht auf die Sprache ist das Lesen ein Mittel zur Erwerbung der hochdeutschen Sprache sowohl, als auch zu ihrem Verständniß und zur Uebung in ihrem Gebrauche. In dieser dreifachen Beziehung ist zwar schon jeder Sachunterricht auch Sprachunterricht, indem durch denselben dem Schüler der Sprachschatz aufgeschlossen, die Bedeutung der

Wörter in ihrer sachlichen Beziehung eröffnet, die Verbindung derselben zu Sätzen und die dadurch hervorgerufenen Formänderungen geübt werden, vorausgesetzt, daß Lehrer und Schüler sich dabei der richtigen Ausdrücke in richtiger Anwendung, Aussprache und Satzfügung befleißigen. Gelangt der Schüler dabei zu vielem Sprechen, so wird dadurch ein Sprachgefühl in ihm geweckt, das nicht gering anzuschlagen ist. Die Spracherkenntniß jedoch bleibt eine mehr unbewußte, seine Fertigkeit eine mehr mechanische. Denn die Sprache ist ihm nicht Objekt seines Denkens, nur ein Mittel des Sprechens. Seine Aufmerksamkeit ist nur dem ihm wichtigeren, interessanteren Stoffe zugewendet, nicht der Form, in welcher derselbe mitgetheilt wird. Auch bleibt es ihm schwer, sich den Ausdruck und den Gedanken, überhaupt das Sprachliche von der Person des Sprechenden und dem Stofflichen gesondert vorzustellen, so lange der Sprachunterricht nicht gleich dem Realunterricht auf Anschauung beruht. Erst wenn die mündliche Rede ihm in der schriftlichen Darstellung individuell entgegentritt, wird es ihm leichter, dieselbe als ein außer ihm und der Sache Vorhandenes aufzufassen und die Spracherscheinungen zu erkennen. Es muß deshalb der Sprachunterricht an schriftliche Darstellungen anknüpfen. Von sich selber aber kehrt der Schüler seine Aufmerksamkeit der äußern Darstellungsform nicht zu, blos gelegentliche Hinweisung auf das Sprachliche genügt auch nicht, da die mehr vom Zufall abhängigen Belehrungen kein Ganzes geben, keine Uebersicht gewähren und keine Wiederholung gestatten. Es müssen daher die sprachlichen Einsichten und Fertigkeiten in besondern Stunden und durch stufenmäßige methodische Behandlung der Lesestücke erreicht werden.

Wohl eignet sich im Allgemeinen jedes Lesestück, das in Hinsicht der Form Anspruch auf Mustergiltigkeit hat, als Sprachstück; jedoch muß sein Inhalt jedenfalls auch der Betrachtung werth sein. Religiöse Lesestücke können durch

die bereits erworbenen Spracheinsichten beleuchtet werden, aber zur Ableitung und Einübung sprachlicher Formen, z. B. der Deklination, dürfen sie nicht verwendet werden. Auch poetische Stücke bedürfen der Schonung. Weltliche Prosa hat diese Rücksicht weniger nothwendig; es wird daher das Lesebuch auch die Grundlage und der Mittelpunkt des Sprachunterrichts. Doch erscheint es nicht thunlich, ein Lesestück, das bereits nach sachlicher Seite eine umfassende Behandlung erfahren, noch einmal in sprachlicher Hinsicht ausbeuten zu wollen. Lernstücke werden daher in der Regel nicht, — ausnahmsweise längere Zeit nach der sachlichen Besprechung, — zur Sprachübung benutzt, dagegen eignen sich die **formalbildenden** Lesestücke dazu ganz gut.

Grundbedingung eines Erfolges ist auch hier ein bestimmter Plan, für dessen einzelne Stufen und Uebungen die geeigneten, Anhaltspunkte bietenden Lesestücke im Voraus ausgewählt sind. Ueber die Benutzung des Lesebuches als Sprachbuch gibt Otto's sehr zu empfehlende „Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln," treffliche Fingerzeige. Auch Eisenlohr in seiner „Behandlung des Lesebuches auf der Mittelstufe" berücksichtigt den Sprachunterricht.

Meistens soll ein Lesestück nur zur Entwickelung Einer sprachlichen Erkenntniß dienen; Alles, was in demselben keinen Bezug auf diese hat, wird übergangen. Nur zur Wiederholung des bereits Erfaßten kann ausnahmsweise ein Lesestück nach verschiedenen Gesichtspunkten zergliedert werden. Die in einem oder mehreren Lesestücken gefundenen gleichartigen Erscheinungen werden zusammengestellt, das Gleichartige aufgefaßt, und hieraus die Regel abgeleitet. Diese wird dem Gedächtnisse eingeprägt. Schließlich werden die einzelnen Erkenntnisse in Gruppen vereinigt und so eine Ueber-

sicht über das sprachliche Wissen gewonnen. Aber es kann sich nicht nur um bloses Erkennen und Wissen handeln, sondern auch um stete Uebung und Anwendung des Gelernten. Darum verbindet sich mit der formellen Behandlung der Lesestücke auch die mündliche und schriftliche Sprachübung. Für die eigentliche Sprachlehre und die Aufsatzübung ist die rechte Methode erst noch consequent durchzuführen. Sie besteht darin, daß beide nur im Zusammenhang betrieben werden, daß also die Stufen beider sich parallel laufen.

Die an einem Lesestücke vorzunehmenden sprachlichen Belehrungen und Uebungen können sich auf das Wort, den Satz oder das ganze Lesestück beziehen. Je nach der Natur der in dieser dreifachen Hinsicht stattfindenden Erörterungen gehören diese verschiedenen Seiten der Sprachwissenschaft an:

1) Der Onomatik. Die hier einschlägigen Operationen sind eine Art der Worterklärung, indem sie den Sinn der vorkommenden Wörter durch Zurückführung der figürlichen Ausdrücke auf ihre ursprüngliche Bedeutung, der abgeleiteten Wörter auf ihre Wurzel, oder durch Zuziehung von Synonymen zu erläutern suchen. Damit kann noch die Uebung im Aufsuchen zutreffender Bezeichnungen für erkannte Vorstellungen, oder in der Vergleichung sprachlicher, besonders synonymer Ausdrücke nach ihrer Bedeutung verbunden werden.

2) Der Etymologie. Auch die etymologischen Entwickelungen beziehen sich auf das Wort, gehen aber umgekehrt von der Wurzel aus und führen die Gesetze der Wortbildung vor, indem nachgewiesen wird, wie durch die Vor- und Nachsilben und durch Ablautung neue Wörter, oder durch Verbindung mehrerer einfacher Wörter zusammengesetzte gebildet werden. Selbstverständlich ist die dabei zu Tage tre-

tende Aenderung der Wortart und -Bedeutung zu beachten. In der Oberklasse erfolgt die Zusammenstellung einiger Wortfamilien.

3) Der Grammatik. Die grammatischen Erörterungen fallen theils der Wortlehre, theils der Satzlehre zu. Jene lehrt die Wortarten, ihre Biegung nach Zahl, Fall und Geschlecht, die Steigerung, die Abwandlung nach Zahl, Person, Zeit, Redeweise ꝛc., diese bringt den Satzbau nach Haupt- und Nebengliedern, der Wortfolge, sowie die Satzformen und Satzarten zur Anschauung und begründet die Interpunktion.

4) Der Orthographie. Diese findet ihre Pflege schon durch die onomatischen, etymologischen und grammatischen Erörterungen und durch fleißige, sehr zu empfehlende Abschreibübungen, ist aber auch in den Lesestunden zu beachten durch genaue Aufmerksamkeit auf das Wortbild. Hie und da findet sogar geradezu eine orthographische Lesestunde statt, in der jedes Wort nach seiner Schreibweise betrachtet und die Gründe für dieselbe angegeben werden. Stets das ganze Wort zu buchstabiren, ist nicht nöthig, es genügt, durch die vorgeschrittenen Schüler blos die wichtigsten Buchstaben angeben zu lassen.*)

*) Ein hier zu erwähnender, die Festigkeit der Schüler in der Orthographie beeinträchtigender Mißstand ist der, daß in den der Schule zu Gebote stehenden Lehrbüchern die Schreibart gar vielfach schwankt. Man findet „gibt und giebt, lassen und laßen, müssen und müßen, dies und dieß, Brod und Brot, Schwert und Schwerdt, sein und seyn, Hilfe und Hülfe, deßhalb und deshalb“ u. v. a. Dies sollte nicht sein, und wenn aus keinem andern Grunde, müssen wir der Orthographie wegen für die Schule das Recht in Anspruch nehmen, daß ihr bei Abfassung in der Schule zu gebrauchender Religionsbücher eben so gut Antheil und Mitwirkung zustehe, wie bezüglich der sonstigen Schulbücher. So lange der erwähnte Mißstand fortbesteht, sind die

5) Der Stylistik. Hier hat der Schüler Einblick in den Bau guter Aufsätze zu gewinnen und sich Gewandtheit in der Anfertigung eigener schriftlicher Arbeiten zu erwerben. Wird letztere durch vielfältige Uebung erlangt, so jener durch die Betrachtung der im Lesebuche vertretenen stylistischen Formen, der logischen Anordnung der Gedanken, deren Verbindung und Zusammenhang und der zweckmäßigen Wahl der Ausdrücke in den zur Besprechung gelangenden Lesestücken. Auf etwaige Mängel dieser muß aufmerksam gemacht werden. Besonders sind aber diejenigen Stylformen einer gründlichen Betrachtung zu unterstellen, worin der Schüler selbst seine Kraft versuchen soll. Inhalt und Form für seine schriftlichen Arbeiten selbst zu finden und die einzelnen Gedanken logisch zu ordnen, ist dem Schüler schwer, darum müssen die Aufsatzübungen sich an den jeweiligen religiösen, geographischen, geschichtlichen, naturkundlichen, sprachlichen oder gemüthsbildenden Unterricht, beziehungsweise an die in den gebrauchten Schulbüchern enthaltenen Muster so lange anlehnen, bis das Kind so weit gekommen ist, selbständig arbeiten zu können. Die an einem Lesestücke vorzunehmenden stylischen Uebungen können sein: Einfaches Abschreiben, Aufschreiben des Memorirten, Abschreiben mit vorgeschriebenen Aenderungen (Zahl-, Person-, Zeit-, Sprechweise-, Wort-

---

Schüler wenigstens zu gewöhnen, sich Einer Schreibweise zu bedienen, und zwar huldige man da, wo Verwandtschaft, richtige Aussprache und Unterscheidung nicht entgegenstehen, dem Grundsatze der Einfachheit und schreibe also „beste, blos, deutsch, echt, nämlich,“ dagegen „Eltern“ (zur Unterscheidung von älter), „Branntwein“ (Zusammenziehung aus gebrannter Wein), „betrügen“ (verwandt mit Betrug), „mannichfaltig“ (von manche Falte), „allmählich“ (von allgemächlich), „Hinderniß“ (weil die Mehrzahl Hindernisse lautet) u. s. w.

folge=, Satzform=, Styländerung, Gebrauch synonymer Wörter und Redensarten), concentrirte oder erweiterte Fassung eines Aufsatzes, Nachahmung desselben, Nachweis des Inhalts und Gedankenganges, Worterklärungen 2c. Am schwierigsten ist für Volksschüler die Bearbeitung freier Themate; dieselbe muß daher in der Schule unter der Leitung des Lehrers erlernt werden, indem Punkt für Punkt zuerst im Allgemeinen und sodann im Besonderen besprochen, die aufgefundenen Gedanken mündlich in richtige, abgerundete Sätze gebracht und diese in logischer Ordnung niedergeschrieben werden. Die jedesmalige Ansicht der gefertigten Aufsätze und Durchsprechung mehrerer darf nie unterbleiben, weil sonst das Interesse an guter Arbeit verloren geht.

C. Die rhetorische Seite des höhern Leseunterrichts.

Die rhetorische Seite des höhern Leseunterrichts hat es mit dem mündlichen Vortrage schriftlicher Darstellungen zu thun. In dieser Hinsicht hängt das Lesen mit dem Sprechen auf's Innigste zusammen. Wenn wir sprechen, so bringen wir unsere eigenen Gedanken, oder wenigstens adoptirte Ansichten, also Selbstbegriffenes, Selbstempfundenes zum Vortrage. Wir wissen daher, welchem Gliede unserer Rede wir die wichtigste Bedeutung beilegen, wie uns auch bewußt ist, welche gegentheiligen Behauptungen oder Meinungen wir widerlegen, welchen Mißverständnissen wir vorbeugen, welche Gemüthsbewegung wir hervorrufen, welchen Zweck wir erreichen wollen. Es ist uns deßhalb ein Leichtes, den uns klaren Gedanken in formeller und materieller Hinsicht richtig in Worte zu fassen, und diejenigen Glieder der Rede,

worauf wir ganz besonders die Aufmerksamkeit unsers Zuhörers lenken wollen, hervorzuheben. Letzteres geschieht, indem wir dieselben mit größerer Tonstärke, Tonhöhe und Tonlänge aussprechen. Auch machen wir einen Unterschied, ob wir von einem Gegenstande erzählend oder beschreibend reden, ob wir fragen, befehlen, bitten oder wünschen. Dazu kommt noch, daß wir, je nachdem unser Urtheil ein ruhiges oder leidenschaftliches, unsere Gemüthsstimmung eine heitere oder gedrückte ist, bald in gewöhnlicher, mittelmäßiger Schnelligkeit und Stimmhöhe, bald in mäßigerem oder schnellerem Tempo, oder in höherem oder tieferem Tone reden. Endlich unterbrechen wir nicht nur nach geschlossenem Satze, sondern auch während desselben den Redefluß, um das Verwandte zusammenzufassen und Fremdes zu trennen. Wegen ihrer Aehnlichkeit mit den musikalischen Erscheinungen lassen sich diese Modulationen unserer Stimme beim Sprechen, die vorzugsweise bei unserer deutschen Muttersprache hervortreten, die „Musik der Sprache" nennen. Sie sind es, die der Rede Leben und Gefälligkeit verleihen, sie aber auch verständlich und eindringlich machen.

Da das laute Lesen nichts Anderes ist, als ein Sprechen niedergeschriebener Gedanken, so leuchtet ein, daß dem Lesevortrag die Musik der mündlichen Rede nicht fehlen dürfe, daß also stets so gelesen werden müsse, als wenn das Lesestück nach Form und Inhalt das Produkt des eigenen Geistes wäre. Es muß daher, gleich wie in der mündlichen Rede, das wichtigere Satzglied vor dem minder wichtigen hervorgehoben, Einzelnes fließend zusammengelesen, Anderes getrennt, die Stimme nach Höhe und Tiefe in die richtige Haltung gebracht, und die entsprechende Geschwindigkeit gewählt werden. Hierdurch wird das Lesen zu einem **betonten** oder **ausdrucksvollen**, dessen höhere Potenz das ästhetische oder euphonische genannt wird.

Damit aber beim ausdrucksvollen Lesen stets das rechte Mittel der Betonung angewendet werde, ist Rücksicht zu

nehmen auf den grammatisch-stylistischen Bau des Lesestücks, auf die Sache, die in demselben ihre Darstellung gefunden, wie auf die subjektive Gemüthsstimmung und Absicht des Verfassers (auch des Lesers). Es setzt dasselbe daher die Bekanntschaft des Lesers mit dem Lesestücke und dessen Verständniß nach den genannten Richtungen voraus. Gebildete Schriftsteller wählen jedoch für ihre Darstellung im Ganzen und Einzelnen diejenige Form, die dem Gegenstande und den hervorzuhebenden Begriffen am vollkommensten entspricht. Aus diesem Grunde trifft häufig die von der Sache geforderte Betonung mit der grammatischen zusammen. Doch kommt es nicht selten vor, daß die Wichtigkeit der Sache die grammatischen Verhältnisse überwiegt, so daß jener der Ton zuzuweisen ist. In diesem Falle wird jedoch der Verfasser der Sache durch Anlehnung an seine subjektive Anschauung mittelst der gegebenen oder gedachten Gegensätze gerecht, und fällt alsdann die sachliche mit der subjektiven Betonung zusammen. Es genügt daher, blos die grammatische von der subjektiven (persönlichen, im engeren Sinne rhetorischen) Betonung zu unterscheiden. Die grammatische Betonung kann durch die subjektive aufgehoben, aber auch verstärkt werden. Während jene gemäß der Sprachgesetze eine durchaus feststehende, unabänderliche ist, kann die letztere dies nicht sein, weil die Absicht und der Wille des Verfassers in Betreff der durch den Gegenstand beim Leser (Zuhörer) zu erreichenden Erkenntnisse und Empfindungen sehr verschieden sein können, ja es ist nicht in jedem einzelnen Falle die Auffassung der Betonung bis zur Unbestreitbarkeit zu erheben.

Das ausdrucksvolle Lesen läßt die Unterscheidung sechs verschiedener Momente zu, die analog der musikalischen Verhältnisse als Dynamik, Rhythmik, Melodik, Pausirung, Tonart und Tempo bezeichnet werden können.

a) Die Dynamik besteht darin, daß diejenigen Redetheile, welche hervorragende Bedeutung haben, mit besonderem

Nachdrucke, mit vermehrter Tonstärke gelesen werden, während über das minder Werthvolle leichter hinweggegangen wird. Wir können Haupt- und Nebenton und Tonlosigkeit unterscheiden. Der Hauptton fällt innerhalb eines Satzes immer nur auf Ein Satzglied, dieses kann aber mehrere gleich stark zu betonende Wörter enthalten. Ueberladene Betonung, wie der Mangel an Ausdruck, zeigen an, daß der Leser über den Gipfelpunkt des zu Lesenden nicht im Klaren ist, und erschweren dem Zuhörer das Verständniß.

Nach der grammatischen Seite, also überall, wo die subjektive Betonung mit der grammatischen zusammentrifft, erhalten alle Hauptsilben der Begriffswörter, alle Bestimmungsglieder zusammengesetzter Wörter (mit Einschluß der trennbar zusammengesetzten Zeitwörter), die Vorsilben ant, un, ur, miß (letztere nur in Dingwörtern, nicht aber in Zeitwörtern) und die Nachsilben ei und iren den **Hauptton**, die Nachsilben, deren ursprüngliche Abstammung von einer Hauptsilbe noch deutlich hervortritt, wie „schaft, thum, heit, bar, sam" 2c., die inhaltlichen Formwörter (Für-, Zahl-, Hilfszeit-, Umstands-, Vor- und Bindewörter) und die Grund-(Beziehungs-)glieder der zusammengesetzten Wörter **Halb-** oder **Nebenton**, dagegen die Ableitungssilben mit den Vocalen „e und i," deren Abstammung nicht mehr erkennbar ist, (el, en, er, e, chen, niß, lich, ig, isch, ge, be, ent, emp, er, ver, zer), die Biegungsendungen, die häufig gebrauchten, meist nur Beziehungen ausdrückenden oder einsilbigen Formwörter (Geschlechtswörter, persönliche Fürwörter, Hilfszeit-, Verhältniß- und Bindewörter) sind **tonlos**.

Beispiele: **Lie**be, Ge**spenst**, **herr**lich, **Freund**schaft, **Klug**heit, **gel**ten, **re**dete, **Soh**nes — **Kirch**thurm, **wehr**los, **ab**gehen, **aus**ziehen — **Ant**wort, **Ur**theil, **Miß**wachs, (dagegen miß**brau**chen, miß**fal**len) — er ist im **Zim**mer — er hat es ('s) ge**than**, um ihn zu **är**gern.

Eine Ausnahme bildet das Wort **lebendig.** In all- **mächtig, barmherzig,** Orts**vorsteher**, Bürger**meister**, Char- **freitag** ꝛc. hat das Bestimmungswort seine Bedeutung und damit den Ton verloren, weil hier nicht Art und Unterart oder Nebenart unterschieden werden soll. Fremdwörter, wie mu**sikalisch**, die Dok**toren**, Archi**pelagus**, Je**suit** ꝛc. richten sich nicht nach der deutschen Regel.

Sobald jedoch die subjektive Absicht des Verfassers Formwörter, Ableitungs- oder Biegungsendungen, Grundwörter der Zusammensetzungen in einen Gegensatz zu andern derartigen Silben und Wörtern stellt, oder einem einzelnen Formworte einen größeren Inhalt unterlegt, d. h. es als vor- oder rückdeutendes Fürwort setzt, so erhalten diese den **Hauptton.** Wenn die Gegensätze ausdrücklich in einem Satze enthalten sind, so ist deren Hervorhebung am stärksten; wird aber der Gegensatz nur hinzugedacht, so ist die Betonung weniger scharf.

Beispiele: Er ist mit ihm gekommen. Er hat es gethan. Der Garten liegt vor dem Hause. Er war krank. Der Vogel **kann** singen, aber er will nicht. Er spricht nicht kindlich, sondern kindisch. Man sagt nicht: die Thieren, sondern die Thiere. Er hat wohl vieles gelesen, aber er hat sich wenig erlesen. Durch Jesum werd' ich selig. Dagegen vergleiche: Durch **Jesum,** nicht durch **Verdienst** werde ich selig. Das geht uns nichts an. Du mußt zusehen. Vgl.: Was gehet **uns** das an? Da siehe **Du** zu. Ich bin groß und Du bist klein. — Zu diesem Schrecken der Natur gesellte sich noch das Feuer, welches das verzehrte, was das Erdbeben und das Wasser verschont hatte. — Merk' auf, als ob dir Gott, dein Gott, gerufen hätte; merk' auf, als ob er selbst zu dir vom Himmel red'te! **So** lies, mit Ehrfurcht lies! — Ist's nicht **also**?

Ganz ähnlich verhält es sich mit der Betonung der Satzglieder. Wo der grammatische Gesichtspunkt vorherrschend ist, tritt auch im einfachen Satze das Beziehungsglied der Satzverhältnisse vor dem den Hauptbegriff enthaltenden bestimmenden Gliede zurück, weil dieses es

ist, was das **Neue, Unerwartete** ausdrückt. Es hat daher das Prädikat vor dem Subjekte, die Beifügung vor dem Hauptworte, die Ergänzung und der Umstand vor dem Zeitworte den Vorzug, und es erhalten daher die erstgenannten den **Hauptton**, die letzteren den **untergeordneten Ton.** Die Ergänzung tritt mehr hervor, als der Umstand, unter den Ergänzungen folgt die Person der Sache, unter den Umständen folgen sich Zeit, Ort, Grund und Weise, jedoch stehen die durch Für- oder Umstandswörter ausgedrückten Ergänzungen und Umstände den durch Substantive bezeichneten nach. Die gleichwerthigen Nebensatzglieder im mehrfach erweiterten Satze erhalten gleiche Tonstärke; untergeordnete Bestimmungen treten vor den Hauptbestimmungen zurück, blos ausschmückende Beifügungen sind tonlos.

Beispiele: Der Baum **blüht.** Das Gold ist ein **Metall.** Deine Heerde bedarf keines so **aufmerksamen** Treibers. Die Blüthe des **Pfirsichbaumes** ist röthlich. Dagegen: Der Pfau ist ein schöner **Vogel.** Oder: Mein Hut ist **neu.** Ein Knabe sah ein **Röslein** stehn; das Röslein stand auf der **Haide.** Vgl. Ein Knabe sah auf der Haide ein **Röslein** stehn. Den siegreichen, furchtbaren Tylli schlug Gustav Adolph am 17. Sept. 1631 bei Breitenfeld unweit Leipzig **gänzlich** auf's Haupt. Heinrich der Löwe verweigerte dem Kaiser die Heeresfolge. Dagegen: Er verweigerte sie dem Kaiser. Der fleißige Knabe aus dem Dorfe schreibt seinem Vetter in der Stadt einen Brief zum **Namenstage.** Der wachsame Hund bellt am Abende vor dem Hause wegen des Fremden mit **Heftigkeit.**

Wenn jedoch das Beziehungsglied eines Satzverhältnisses zu einem andern in Gegensatz tritt, so erhält dasselbe den Hauptton; steht dagegen das Bestimmungsglied in einem gegensätzlichen Verhältnisse, so erlangt dasselbe dadurch verdoppelte Stärke.

Beispiele: Die Lerche ist ein **Sing**vogel. (Einfache Mittheilung.) Dagegen: Die **Lerche** ist ein Singvogel (nicht der Rabe). Die

Lerche ist ein **Singvogel** (kein Schwimmvogel). — Die Centifolie hat **hundert Blätter** (Belehrung). Dagegen: Die **Centifolie** hat hundert Blätter (nicht die wilde Rose). Die Centifolie hat **hundert** Blätter (nicht fünf). Die **Donau** (nicht der Rhein) entspringt auf dem Schwarzwalde. **Seth's** Nachkommen (nicht Kain's) aber fürchteten Gott.

Je nachdem die subjektive Betonung auf ein anderes Satzglied fällt, muß der Sinn ein anderer werden, was es uns um so mehr zur Pflicht macht, über den richtigen Sinn eines Satzes in's Klare zu kommen. So läßt der Satz: „Ich möchte ein Jäger sein" (Waldlied von Th. Kerner) folgende Betonungen zu:

1) Ich (Gegensatz: nicht mein Bruder) möchte ein Jäger sein.
2) Ich möchte ein Jäger sein (bin's noch nicht).
3) Ich möchte ein Jäger sein (kein Stubenhocker) = die dem Zusammenhange nach einzig richtige Betonung.
4) Ich möchte ein Jäger sein (nicht erst werden).

Auf den Sitz des Haupttones haben auch die Aenderung der Wortfolge und die damit zusammenhängende Satzform entschiedenen Einfluß. In der Absicht, ein Satzglied mehr hervortreten zu lassen, macht daher oft der Schriftsteller von der Wortfolge- und Satzformänderung Gebrauch. Dichterische Darstellung, sei sie wirkliche Poesie oder nur poetische Prosa, hat deßhalb einen schönern Vortrag, als die nur in behauptenden Sätzen geschriebene, belehrende Prosa. Jedes dabei von der Stelle gerückte Begriffswort erhält vermehrten Ton. In der Frage, dem Wunsche, der Bitte, dem Befehl, dem Ausrufe, der Ueberschrift und Anrede muß stets dasjenige Satzglied, auf das die Antwort, die Gewährung und Erfüllung erfolgen soll, oder das den Gegenstand und die Seite der Verwunderung und des Staunens, oder des Mißfallens und des Abscheues, oder den Inhalt eines Lesestücks,

oder den Namen einer angeredeten Person (Sache) ausdrückt, hervorgehoben werden.

Beispiele: Der L e h m , der feuchte, ist **weich**. Vor a l l e n T h i e r e n zeichnet sich das **Pferd** aus. **Muthig** s t ü r z t es in den K a m p f. D a f ü r ist in einer fleißigen Hand der **Rechen** gut. Was macht Dich **groß**, o Bayerland? — Heinrich der **Vogel**s t e l l e r. Ein **sonderbarer** N a m e! Wer **war** dieser Vogelsteller? Ein H e r z o g von **Sachsen** war er. Was **that** der weise, bedächtige Heinrich? — Welch **köstliche** F r ü c h t e! Wie **garstig** ist dies W e t t e r! Wie **schön** ist der Garten des K ö n i g s! Führet einen **guten** **W a n d e l** unter den Heiden!

Die S a t z v e r b i n d u n g, wie der aus derselben entstandene z u s a m m e n g e z o g e n e Satz, rufen eine dynamische Verschärfung hervor. Denn der einfache oder erweiterte Satz enthält keinen Gegensatz, nur durch den Sprecher wird ein solcher hinzugedacht. Hier aber sind die Gegensätze ausdrücklich vorhanden und machen daher auch ihren Einfluß auf die Verstärkung der tonischen Momente geltend. In diesen Sätzen ist die richtige Betonung leichter zu erkennen, als in jenen. Denn da in ihnen die Gegensätze enthalten sind, und auch der Zusammenhang mit dem Vorausgehenden oder Nachfolgenden die eine Behauptung als Grund, Wirkung, Folge oder Verneinung der anderen erscheinen läßt, so kann über die Lage des Tones kein Zweifel mehr obwalten. Es kommt dabei sehr auf die Art der Verbindung an; das zusammenstellende Bindewort „und" verstärkt die Betonung am wenigsten. G l e i c h a r t i g e Satzglieder des zusammengezogenen Satzes erhalten gleiche Tonstärke.

Beispiele: Der K n a b e **liest** und das M ä d c h e n **schreibt**. Das P f e r d dient zum **Reiten**, auch wird es als **Zug**thier verwendet. Dieser Arbeiter ist nicht nur sehr **fleißig**, sondern auch sehr **brav**. Die Wärme nehmen wir n i c h t durch das **Gesicht** wahr, sondern wir **fühlen** sie. Nicht **ein** Tröpfchen Quecksilber darfst du verschlucken; es wäre sonst um dein **Leben** geschehen. Das Fleisch der Forelle wird g u t b e z a h l t, denn es ist besonders **zart** und **wohlschmeckend**. Die Tage

werden nun immer kürzer; der **Herbst** naht heran. **Kalt, sehr kalt** ist es oft während des Winters, und die Leute hüllen sich daher in warme **Kleider** und **Pelze.** Der Mensch kann denken und sprechen. Viele Thränen der Wehmuth, Liebe und Dankbarkeit flossen auf ihr Grab. Die alten Deutschen waren treu, redlich, bieder, offen und wahrheitsliebend. **Kleine** Kinder treten der Mutter auf den **Schoß, große** auf das **Herz.** Die Amphibien leben theils im Wasser, theils auf dem Lande. Mancher Mensch besitzt mehr Klugheit als Rechtschaffenheit. Der Esel geht zwar langsam, aber sicher. Der alten Deutschen **Lieb**lings**speis**e war **Haferbrei,** ihr **liebstes** Ge**tränk** **Meth.** Jedes **Geschöpf,** also auch der **Wurm im Staube,** freut sich seines Lebens. Nicht Mäuschen, nicht Vogel, will spielen mit mir. Weder Reichthum noch Ehre machen uns glücklich, sondern ein zufriedenes **Gemüth.** **Abel** war ein **Schäfer, Kain** aber ein **Ackersmann.**

Die Nebensätze ermöglichen eine bessere Hervorhebung als einfache Bestimmungen. Aus diesem Grunde werden erstere sehr häufig statt der letzteren angewendet. Da die Nebensätze nichts anderes sind, als erweiterte Glieder des einfachen Satzes, so erhalten sie den jedoch verstärkten Ton derjenigen Redetheile, deren Stelle sie vertreten. Das Wort des Hauptsatzes, auf welches sich der Nebensatz bezieht, zuweilen auch das, vor dem durch eine Beifügung näher bestimmten Dingwort stehende, zum vorausdeutenden Fürwort werdende Geschlechtswort, wie das vorausdeutende hinweisende Bindewort erhalten verstärkten Ton. Zur Andeutung des Zusammenhanges liest man die eingeschalteten, meist kurzen Haupt- und Nebensätze, die keinen Gegensatz enthalten, mit schwachem Tone, während der dadurch getrennte Satz stärker betont wird. Dies ist besonders bei Anführungssätzen der Fall, da hier der Hauptsatz die Nebensache, die angeführten Worte dagegen die Hauptsache sind. Parenthesen sind gleichfalls tonlos, da sie nur eine gelegentliche Zugabe enthalten. Die Betonung der verkürzten Nebensätze ist dieselbe, wie die der unverkürzten.

Beispiele: Was **Gott** thut, das ist **wohl**gethan. Wer Andern eine **Grube** gräbt, fällt selbst hinein. Das **Reh**, welches kaum die Größe einer **Ziege** erreicht, ist eins der **niedlichsten Säu**gethiere. Ich will sehen, ob ich einen **andern** Kameraden auftreiben kann. Es ist nicht gut, daß der Mensch **allein** sei; ich will ihm eine **Gehilfin** machen, die **um** ihn sei. Sie standen endlich vor einem Spaliere, an welches der Vater viel herrliche **Bäumchen** gepflanzt hatte, die jetzt ihre ersten **Früchte** trugen. O wunderschön ist Gottes Erde und werth, darauf ein **Mensch** zu sein! Hierauf merke ich mir die Höfe, worin ich **Hunde** höre. O, antwortete Friedrich, dafür thäte ich Alles. Wo ein **Aas** ist, da versammeln sich die Adler. Vergl.: Die Adler versammeln sich **da**, wo ein **Aas** ist. Manche Getreidearten haben eine Umhüllung (Spreu), welche auf besonderen Mühlen **ab**geschält werden muß.

Die subjektive Betonung verlangt oft eine dynamische Hervorhebung eines ganzen Satzes oder mehrerer Sätze einer Darstellung, die die Quintessenz derselben oder eine Steigerung enthalten, z. B. das Thema einer Predigt, der Gipfelpunkt oder die Recapitulation einer logischen Entwickelung, die Moral einer Fabel, die Glieder einer Periode, die eine leidenschaftliche Erregung bekundenden Worte ꝛc.

Beispiele: Hast Du im **Thal** ein sichres Haus,
Dann wolle nie zu **hoch** hinaus!
(Aus „Blauveilchen" von Förster.)

Ihr, die ihr's **kennt** und die ihr's **wißt**,
Wie **süß** der Funke Leben ist,
Die ihr ihn **ehrt** und **sorgend schont**,
Gleichviel in **welcher** Brust er wohnt,
Die ihr leichtsinnig **nichts zerstört**,
Selbst wenn's zu **Thieres** Lust gehört,
Und die ihr denkt: das **kleinste** Thier
Hat **Einen** Vater doch mit mir:
Geht nur getrost durch Wald und Flur,
Euch grüßt mit Freuden die Natur;
Vor eurem freundlichen Gesicht
Entfliehen ihre Kinder nicht.

Doch wo ich Einen finden sollt',
Der **anders dächt'** und **anders wollt'**,
Da stimm' ich mit den **Vögeln** ein:
Herr Mensch, ich mag nicht bei dir sein!
(Aus „Die Kinder im Wald" von E. v. Houwald.)

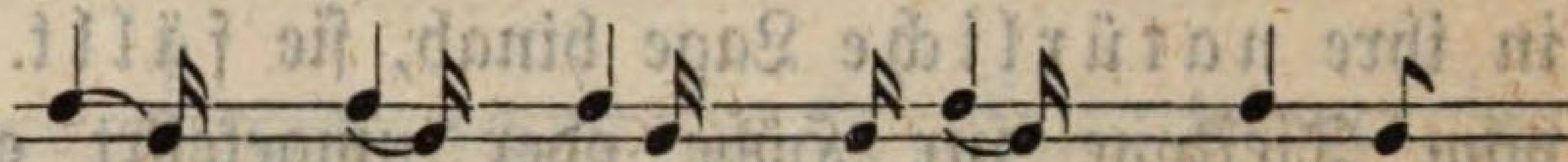
Ist's nicht **also?** Wenn Du **fromm** bist, so bist Du **angenehm,** bist Du aber **nicht** fromm, so ruhet die **Sünde** vor der Thür. **Du** aber, laß ihr nicht ihren **Willen,** sondern **herrsche** über sie.

b) Der Rhythmus hängt auf's Innigste mit der Dynamik zusammen. Er beachtet die auf die einzelnen Redetheile zu verwendende Zeit. Jede Tonverstärkung einer Silbe oder eines Satzgliedes hat Länge, der Halbton hat Mittellänge, die Tonlosigkeit hat Kürze zur Folge; oft wird die Kürze so gering, daß sich das nachfolgende Wort mit dem vorausgehenden vereinigt und eine Zusammenziehung erfolgt, wie „am, im, vom, auf's." Die Zwischensätze und Parenthesen sind kurz zu lesen. Jeder Wechsel in der Tonstärke ruft auch rhythmischen Wechsel hervor. Bezüglich der Beispiele kann auf die bei der Dynamik beigezogenen, wie auch auf die nachfolgenden melodischen verwiesen werden. Mehr noch als bei der Prosa tritt der Rhythmus in Gedichten hervor, weil hier die Silben verschiedener Länge in regelmäßiger Gestaltung wiederkehren. Doch dürfen Gedichte nur nach dem inhaltlichen Werthe der Wörter und Silben, nicht nach der metrischen Stellung derselben gelesen werden, z. B.

Gott, deine Güte reicht so weit,
So weit der Himmel reichet. —
Nicht, was ich mir erflehe,
Dein Will', o Herr, geschehe!

c) Das melodische Element deutet das Werthverhältniß der Redetheile, den Sinn und die Vollständigkeit eines Urtheils durch Hebung und Senkung der Stimme an. In Bezug auf die Redetheile erscheint die Melodik gleich der Rhythmik untrennbar mit der Dynamik vereinigt. Die

Stimme erhöht sich bei jeder Tonverstärkung und zwar je mehr, je größer diese ist, und umgekehrt hat jede Abschwächung der Betonung auch eine melodische Erniedrigung bei sich. Der dabei zu Tage tretende Intervallenunterschied beträgt eine große Terz. Hat die letzte Silbe eines Wortes den höchsten Ton, so bricht dieser nicht plötzlich in der Höhe ab, sondern kehrt in den letzten Consonanten zum Grundtone zurück.

Beispiele: 

Gras — dein — lesen — Gesang — Schulhaus —
sich gut herrlich er-lebt ehr-bar



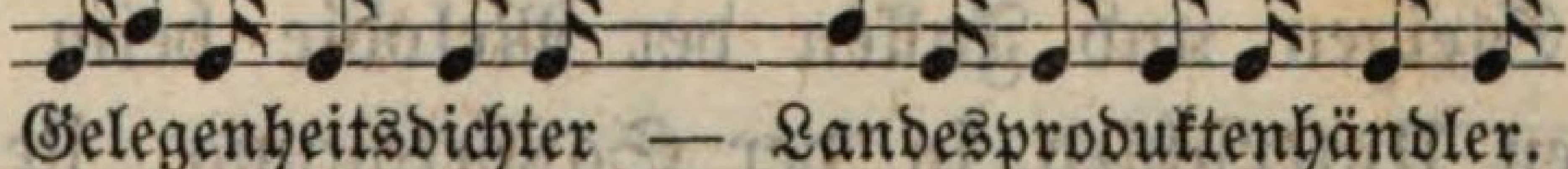
geblieben — Gesundheit — Bil-der-buch — Ausnahme — Mission —
erfinden Be-deutung Kleiderschrank Post-bo-te Kapital



über-le-gen — Fensterschei-be — Gesundheitsschein — Gerichtschreiber —
unterweisen Mißverhältniß Vergeltungsrecht Gewürz-krämer



Patriotismus — Gewitterregen — Geburtstagsfeier — Elektrici-tät —



Gelegenheitsdichter — Landesproduktenhändler.

Rücksichtlich ganzer Urtheile gewinnt der Lesevortrag noch einen größern melodischen Schwung. Während bei den einzelnen Wörtern und Satzgliedern blos ein Steigen und Fallen in Terzen wahrnehmbar ist, steigern sich hier die Intervalle zu Quarten und Quinten. Auch bei den lebhaftesten Gemüthsaffekten dürfen jedoch die Höhenunterschiede im Lesen nie so übermäßig ausschreiten, als dies z. B. beim Rufen oder bei plötzlichem Schreck der Fall ist, wo die Stimme wohl um den Umfang einer Octave differiren kann; denn

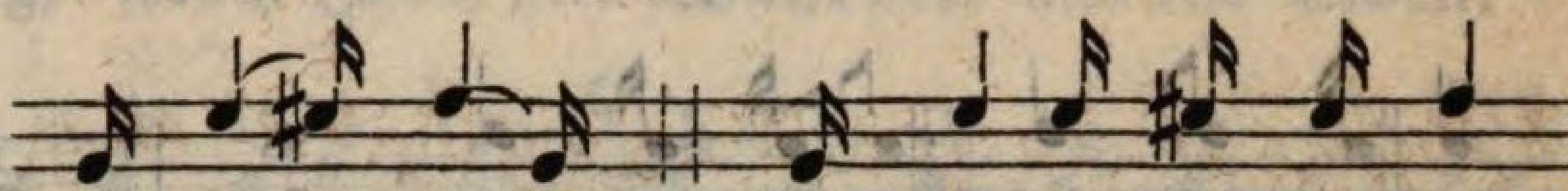
dies müßte sonst als eine unnatürliche, ja komische Affekthascherei erscheinen.

Die Hauptursache des Steigens und Fallens der Stimme ist die Vollständigkeit oder Unvollständigkeit des Urtheils. So lange die Hauptsache, das zündende Schlagwort des Gedankens noch nicht angegeben ist, steigt die Stimme und erreicht im Hauptbegriff ihren Höhepunkt. Ist das Urtheil vollendet, so sinkt sie, das Ohr beruhigend, in ihre natürliche Lage hinab, sie fällt. Der Uebergang vom Tieftone zur Höhe oder umgekehrt erfolgt nicht in Sprüngen, sondern allmählich, und zwar in desto kleineren Intervallen, je länger die betreffende Satzstelle ist. Nur bei Gegensätzen erfolgt der Fall plötzlich, und wird dadurch der melodische Fortschritt alterirt. Ist am Schlusse eines Satzes das Urtheil noch unvollendet, wie bei der Frage und dem Nebensatze, so endigt er in hoher Lage, um die Erwartung des Zuhörers auf das Nachfolgende zu spannen, oder ihn zu veranlassen, das Fehlende zu ergänzen. Daraus folgt, daß in ganzen Sätzen die Tonhöhe nicht stets mit der Stärke und Länge der einzelnen Silben zusammentrifft. Ein in sich vollendetes Urtheil, dem aber noch ein Zusatz, eine Erläuterung folgt, verlangt ein Gleichbleiben, ein Schweben der Stimme im Mittelton.

Das Steigen und Fallen der Melodie beim Lesen begründet den Unterschied in der Satzbetonung, sie macht in Verbindung mit der dem Menschen eigenthümlichen, den Gemüthsbewegungen entsprechenden Stimmmodulation das Charakteristische des Aussage-, Frage-, Ausrufe-, Wunsch-, Bitt-, Befehl- und Rufetones aus.

Der behauptende Satz, sei er ein einfacher, zusammengezogener oder zusammengesetzter, habe er gerade oder umgekehrte Wortfolge, steigt bis zum dynamischen Mittelpunkte und hat stets tonsenkigen Schluß. Steht der Hauptbegriff als letztes Wort der Behauptung, so muß die Stimme innerhalb desselben tieftonig werden. Stehen mehrere

nebengeordnete Vordersätze und Nachsätze, wie in Perioden, so schwebt die Stimme zwischen den einzelnen derselben, hat aber am Schlusse des letzten den höchsten, beziehungsweise den tiefsten Ton. Eingeschobene Zwischensätze sind tieftonig.

Beispiele: 

Der Baum **blüht.** Die Lerche ist ein **Sing**-



vogel. Vgl.: Der **Fuchs** ist listig (nicht die Gans) und: Der Fuchs ist



listig (nicht dumm) mit der Belehrung: Der Fuchs ist **listig.**



Gott widerstehet den **Hoff**ärtigen. Die Donau entspringt auf



dem **Schwarz**walde. Die Vögel werden mit **Schling**en gefangen.



Ein Knabe sah auf der Haide ein **Rös**lein stehn. Vergl.: Ein



Knabe sah auf der Haide ein Röslein stehn (kein Mädchen) und:



Ein Knabe sah auf der **Hai**de ein Röslein stehn (nicht im Garten).

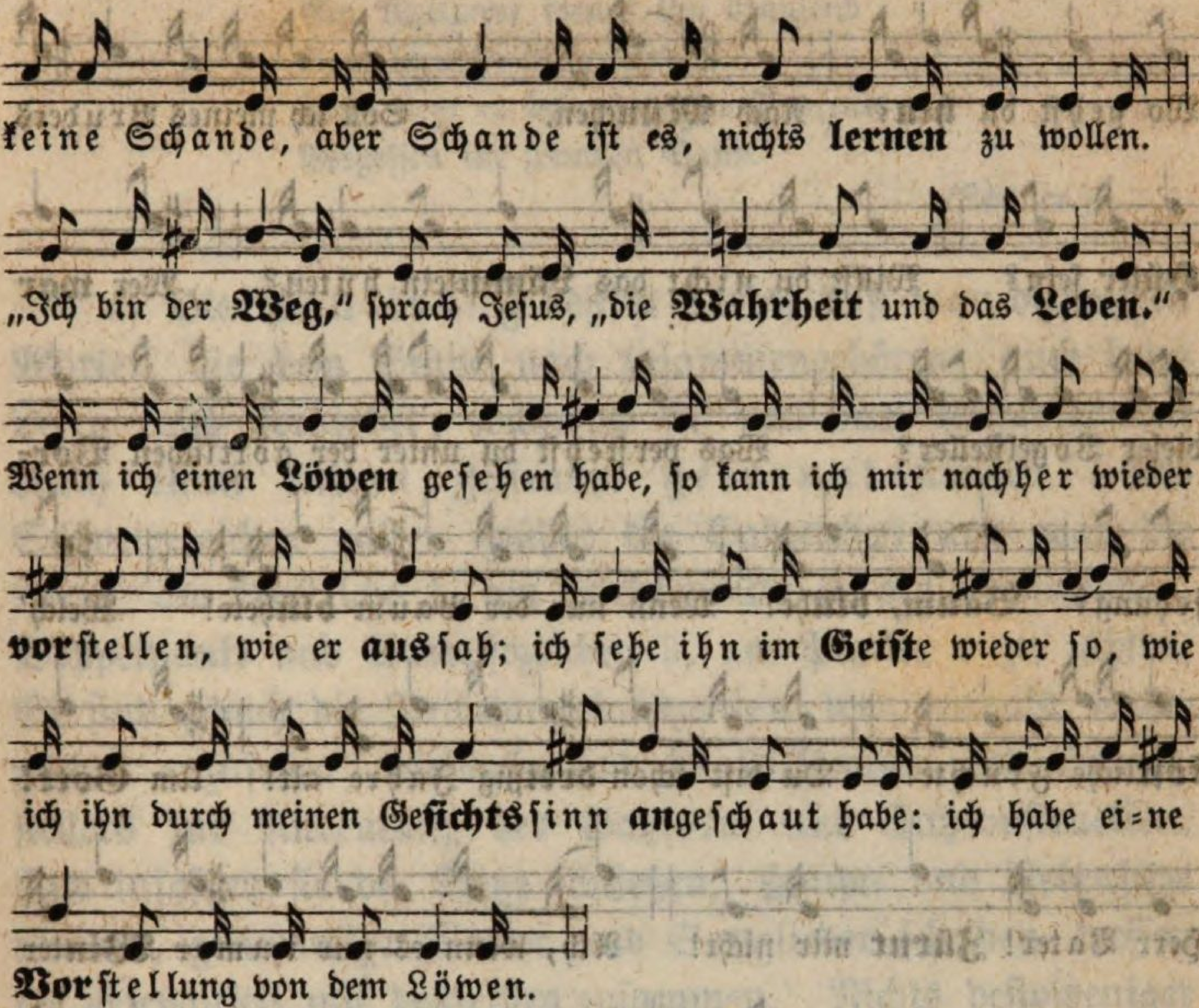


Dieses Kind hat gute **An**lagen; auch ist es recht **fleißig.** Das



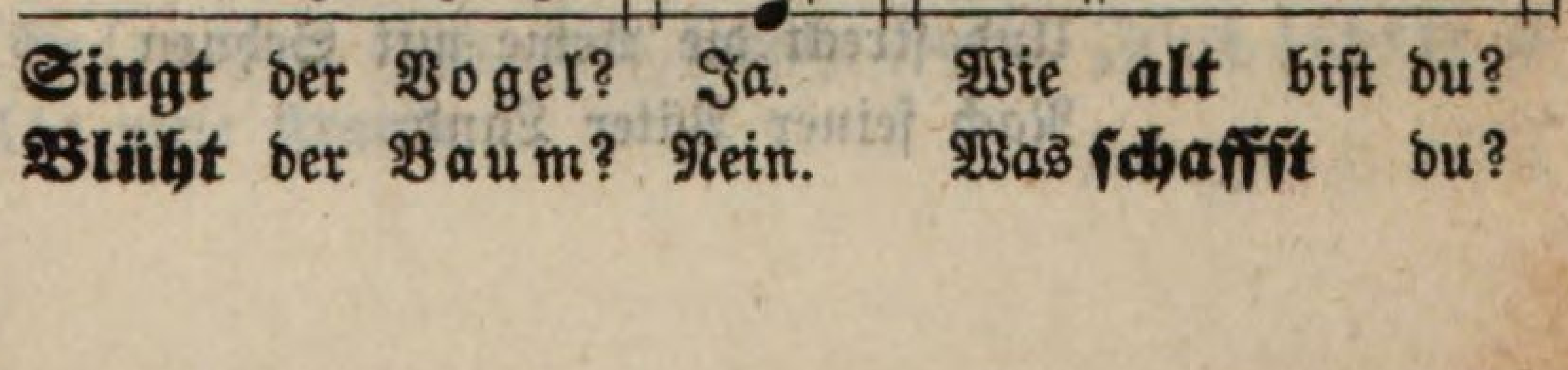
Rothkehlchen kam aber nicht al**lein**; es hatte auch sein **Weib**chen

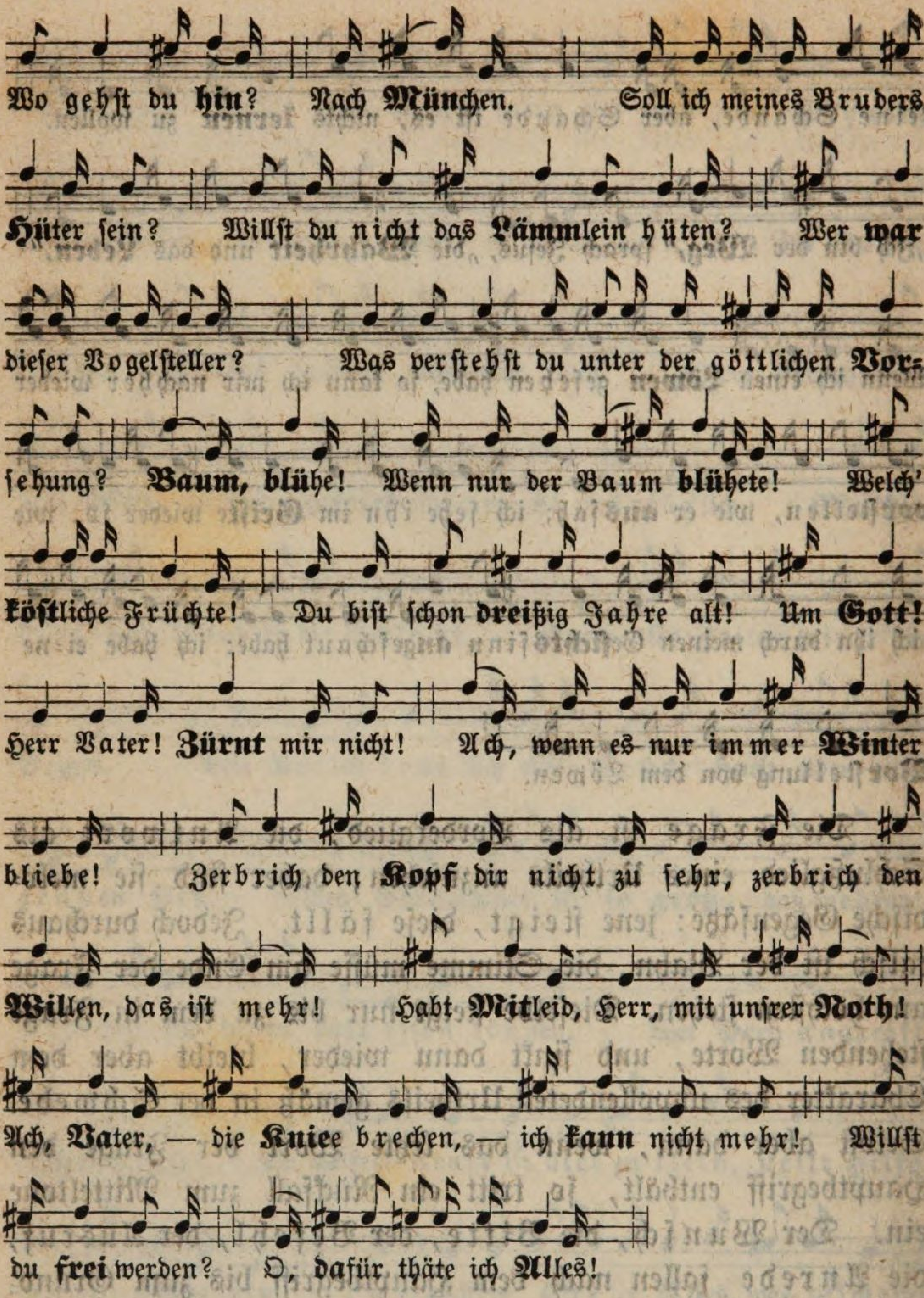
mitgebracht. Der Fuchs kann sich zwar seine Wohnung **selbst** graben; allein er **thut** es nicht gern. Die Sonne **leuch**tet nicht blos, sondern er**wärmt** auch. Weder **Reich**thum noch **Ehre**, sondern Zu**frieden**heit macht uns glücklich. **Muth**ig stürzt das Pferd in die Schlacht. Durch **alle** Zeiten wirkt sein Segen. Von Perlen baut sich eine Brücke **hoch** über einen grauen See. Ein Straußenei ist **so groß**, daß mehrere Menschen sich daran **satt** essen können. Wer **Pech** angreift, besu**d**elt sich. Wo **un**sere Kraft ist viel zu klein, stellt Hilfe sich von **sel**ber ein. Da erzählte Eli e ser **Alles**, was geschehen war. Führe ich gen **Him**mel, so bist du **da**; bettete ich mir in die **Hölle**, — **siehe**, — so bist du auch **da**. Etwas nicht **wissen**, ist



Die Frage ist als Vorderglied, die Antwort als Schlußglied eines Urtheils anzusehen; daher sind sie melodische Gegensätze: jene steigt, diese fällt. Jedoch durchaus falsch ist der Wahn, die Stimme müsse am Ende der Frage am höchsten stehen. Dieselbe steigt nur bis zu dem in Frage stehenden Worte, und sinkt dann wieder, bleibt aber dem Charakter des unvollendeten Urtheils gemäß in der Schwebe. Selbst aber dann, wenn das letzte Wort der Frage den Hauptbegriff enthält, so tritt ein Rückfall zum Mitteltone ein. Der Wunsch, die Bitte, der Befehl, der Ausruf, die Anrede fallen nach dem Hauptbegriff bis zum Grundtone. Die eigentlichen Stimmmodulationen beim Sprechen und Lesen dieser Satzformen lassen sich nur hören, nicht aber beschreiben.

Beispiele:





Beim Lesen der Gedichte darf die Stimme am Ende der Verszeilen, wenn diese kein Urtheil endigen, nicht sinken.

Beispiel: Es steht mit rollenden Thränen
Ein Mann am Meeresstrand,
Und streckt die Arme mit Sehnen
Nach seiner Väter Land.

Ein Weltmeer trennt ihn brausend
Vom theuern Vaterland;
Bald liegt er bei manchem Tausend
Vergessen im fremden Sand.

(Leitner.)

e) Die Pausirung besteht darin, daß man diejenigen Wörter, die dem Sinne nach zusammengehören, auch beim Lesen rasch verbindet, während sie von dem Nachfolgenden durch einen kleinen Zeitraum getrennt werden. Als Schweigezeichen galten früher die Satzzeichen und war die Regel, am Beistriche 1, am Strichpunkte 2, am Fragezeichen, Doppelpunkt und Ausrufezeichen 3, am Punkte 4 zu zählen. Es sind jedoch die Interpunktionszeichen weniger als Ruhezeichen anzusehen, vielmehr sind sie Hilfsmittel des Schriftstellers zur Andeutung der Satzform und Satzconstruction. Nur insofern sie die Sätze schließen, Haupt- und Nebensätze trennen, gleichartige Wörter und Satzglieder scheiden, treffen die Lesepausen mit denselben zusammen. Nichts destoweniger treten einzelne Fälle ein, wo am Beistriche eine Pause fehlerhaft wäre, wie umgekehrt sehr häufig da abzusetzen ist, wo gar kein Zeichen steht. Namentlich aber ist die angegebene Zeitdauer der Pausen, die bei den einzelnen Zeichen einzutreten haben, eine ganz äußerlich genommene. Schließen doch der Beistrich und Strichpunkt nicht selten den Gedanken eben so vollständig, als der Punkt, wie auch Beistrich, Strichpunkt, in einzelnen Stellen auch der Doppelpunkt mit einander vertauscht werden können. Ein wirklich reines Schweigezeichen ist nur der Gedankenstrich. Richtige Pausirung ist für das Lesen sehr wichtig, indem durch dieselbe das Verständniß ungemein gefördert wird, während falsche Gliederung einen ganz andern Sinn hervorbringt, ja oft den schönsten Gedanken in Unsinn verwandelt.

Z. B.: Zur Arbeit, // nicht zum Müssiggang / sind wir bestimmt. Erleuchte, // die dich kennen nicht! Jesus lehrte // und heilte viele Kranke.

Einen ganz falschen Sinn gäbe folgende Pausirung:

Zur Arbeit **nicht**, // zum Müssiggang sind wir bestimmt. Erleuchte, // die dich kennen // nicht! Jesus lehrte und heilte viele Kranke. //

Eine Pause hat einzutreten: 1) nach jeder betonten Hauptsilbe. Doch ist hier das Lesen nicht wirklich zu unterbrechen, vielmehr ist nur die Silbengliederung des Wortes deutlich heraushören zu lassen, z. B. Reich / thum, Herr / scher, an / beten, Kirch / thurm.

2) Nach jedem betonten Satzgliede. Wie beim Vorhergehenden, hängt auch hier die Pausirung mit der Dynamik auf's Innigste zusammen. Kommt in einem Satze nur Ein nicht gegensätzlicher Hauptton vor, so fällt die Pause an das Ende des Satzes. Steht aber ein Satzglied in einem Gegensatze, oder im Verhältnisse von Ursache und Wirkung u. dgl., so tritt unmittelbar nach jedem betonten Worte eine Pause ein. Diese ist desto länger, je ferner und fremder die Gegensätze sind, je unerwarteter eine Wendung eintritt, je schärfer darum auch die dynamische Betonung ist.

Beispiele: Endlich blühete die Blume. // Sophie konnte die Herrlichkeit nicht fassen. // Auf Regen // folgt Sonnenschein. // Auch das kleinste Ei / ist merkwürdig. // Er // soll kommen. // Durch mein Bemüh'n / wirst du im Frühling / schöner **blüh'n** // und bess're **Frucht** // im Herbste tragen. // Die Moose bestehen aus der Wurzel, / dem Stengel / und den Blättchen. // Ein endlicher Verstand / kann Gott / nie / ganz / entdecken. // Ohne Garben / mußt du darben. //

3) Nach jedem Satze, die Form und Art sei, welche sie wolle. Zwischen den einzelnen Sätzen einer Satzverbindung sind die Pausen länger, als zwischen denjenigen eines Satzgefüges. Bezieht sich ein geringwerthiger Nebensatz auf ein einzelnes Wort, so muß er möglichst schnell mit demselben verbunden werden; die Pause wird daher sehr kurz, oder fällt ganz aus.

Beispiele: Ein Knabe lief in den Wald. // Da rief ihm der Eichbaum zu: // „Komm', / lagere dich in meinen Schatten!" // Zuletzt kam er auch zu der Tollkirsche, // die / rief ihm auch zu: // Komm, / iß mich! // Gleicht nicht meine Frucht der Kirsche? // Spricht sie geheimnißvoll, / so laß dich dies nicht schrecken. // Wie **erhebt** sich das Herz, // wenn es **dich**, den / **Unendlichen**, / denkt! // — . . . und auch alles Uebel, das er mir zuschickt, / mir zum Besten wendet. //

4) Ueberall wo ein Begriffswort oder ein Bindewort ausgelassen ist und deßhalb hinzugedacht werden muß, und wo Zusammengehöriges räumlich von einander getrennt steht, wie dies bei Zwischensätzen und bei den trennbar zusammengesetzten Zeitwörtern der Fall ist.

Beispiele: Der / ließ sich das nicht stören. // — Kommt Zeit, // kommt Rath. „Liebe Meta," / sagte Frau Hold, // „wollen wir Andern / wohlthun, // so kommt **Alles** darauf an, // daß wir es bald / thun." // Das Rheinthal ist westlich begrenzt von den / zu beiden Seiten der Marburg sich weit hindehnenden, weinumkränzten Bergen der Haardt. // Sehet die Vögel unter dem Himmel / an: // sie säen nicht, // sie ernten nicht, // sie sammeln nicht in die Scheunen. // — Der Häringsfang brachte den Holländern / im 17. Jahrhundert / 100 Millionen Gulden / ein. //

In Gedichten darf am Ende einer Verszeile nicht pausirt werden, wenn der Sinn noch nicht vollständig ist; ein unmerkliches Absetzen muß genügen, das Ende des Verses anzudeuten.

Beispiel:

Der beste Edelstein
Ist, // der selbst alle schneidet
Die andern // und den Schnitt
Von keinem andern / leidet. //
Das beste Menschenherz
Ist aber, // das da litte
Selbst / lieber jeden Schnitt, //
Als daß es and're / schnitte. //

f) Die Tonart. Unter Tonart haben wir den höhern oder tiefern Grundton zu verstehen, in dem ein Lesestück

ganz oder theilweise vorgetragen wird. Da jeder Mensch eine eigenthümliche Stimmhöhe hat, so kann die Tonart, in der ein und dasselbe Lesestück von mehreren Menschen gelesen wird, ein sehr verschiedener sein. Aber die einzelnen Lesestücke verlangen oft, daß derselbe Mensch seinen natürlichen Grundton modificire, also erhöhe oder vertiefe. Die Sprechstimme ist jedoch von weit geringerem Umfange, als die Singstimme; es darf daher die Modulation der Stimme ein gewisses Maß nicht überschreiten, wenn sie nicht in's Unschöne und Lächerliche fallen soll. Die Aenderung des Grundtones ist von dem gegebenen Inhalte, der Darstellungsform des Literaturproducts, wie von dem Zwecke des Verfassers abhängig. Blos belehrende, einfach Thatsachen mittheilende, auf den Verstand wirkende Piecen sind ganz objektiv, in gewöhnlicher mittlerer Stimmhöhe zu lesen. Hierher gehören Lernstücke, belehrende Beschreibungen, streng logische Abhandlungen, Geschäftsaufsätze, einfache Erzählungen ohne Gemüthserregung, Ergebung ausdrückende Monologe ꝛc. Anders mit den von Gemüth kommenden und auf das Gemüth wirkenden Erzählungen, Gesprächen, Abhandlungen, Schilderungen und Gedichten. Hier muß mit Gemüthserregung gelesen werden, es müssen die Affekte der Lust und Unlust, der Wehmuth und der Freude, der Wegwerfung und der Begierde, der Gleichgiltigkeit und der Leidenschaft, der Liebe und des Hasses, des Jubels und Entsetzens ꝛc. zum ungekünstelten, natürlichen Ausdruck gelangen. Ist die Darstellung ernster oder trauriger Natur, so fällt die Stimme unter den Grundton, stimmt sie dagegen das Gemüth heiter und freudig, erweckt sie die Begeisterung, so muß auch mit höherem, hellerem Tone gelesen werden. Zu ersterer Reihe gehören Bußandachten (Ps. 51, 130), Trauerberichte, Sterbelieder, Erzählungen oder Zwiegespräche mit Stellen, welche Angst, tiefen Seelenschmerz, Rührung, Verzweiflung ausdrücken.

In die letztere Kathegorie gehören leidenschaftliche Ergüsse in Monologen oder in Vorträgen, Lob und Danklieder (Ps. 103, — Sollt' ich meinem Gott nicht singen), Ausdrücke des Muthes, der Hoffnung, der Freude, der Zuversicht, aber auch des Zornes und augenblicklichen Schmerzes. Oft wird es aber auch nöthig, innerhalb eines Lesestückes die Tonart zu wechseln. Dieser Fall tritt ein, wenn eine plötzliche Wendung von der Gemüthsruhe zur Freude oder Trauer, von ernstem Inhalte zu fröhlichem, von gehobener zu gedrückter Stimmung erfolgt. Auch eine Aenderung der Darstellungsform, z. B. wenn in der Erzählung die wörtliche Einführung von Personen oder die Anwendung rhetorischer Fragen 2c. stattfindet, erfordert Wechsel in der Tonhöhe. So ist der Grundton in dem Gedichte: „Thränen hab' ich viele, viele vergossen, daß ich scheiden muß von hier“ — oder in dem Liede: „O Welt, sieh' hier dein Leben am Stamm des Kreuzes schweben“ — ein ganz anderer, als in: „War einst zu Worms ein groß Turnier“ — oder in: „Wie lieblich schallt durch Busch und Wald“ — ein anderer in der launigen Erzählung: „Der Spielmann in der Wolfsgrube,“ als in einer Schilderung des „Pferdes.“ Ein anderer Grundton herrscht im Anfange des Kerner'schen Volksliedes: „Dort unten in der Mühle“ und im Schlusse desselben: „Ein Wörtlein wollt' ich lallen, da ging das Rad nicht mehr;“ ein anderer in den hoffenden Worten der Hey'schen Fabel „Fledermaus und Vogel:“

Komm' doch, du liebes Vögelein,
Laß mich deinen Gespielen sein!

und den der abweisenden Antwort:

Meinen Gespielen? Nein, ich kenne dich nicht,
Mir wird so bange vor deinem Gesicht.

und den der hoffnungslosen Resignation:

Ich dachte mir's wohl, ich armes Thier,
Nicht Mäuschen, nicht Vogel will spielen mit mir.

g) Das Tempo bezieht sich, wie die Tonart, auf den

Vortrag ganzer Lesestücke und bezeichnet dasselbe die größere oder geringere Geschwindigkeit, mit der ein solches seinem Charakter gemäß vorgelesen wird. Im Allgemeinen gilt die Regel, nicht zu schnell zu lesen, weil durch allzugroße Hastigkeit dem Leser die Auffassung der Gedanken und der ausdrucksvolle Vortrag erschwert wird, dem Hörenden aber die Verständlichkeit verloren geht. Gedichte müssen langsamer gelesen werden, als Prosa, doch hängt das Tempo hier auch vom Versmaß ab. (Vgl. z. B. die Oden Klopstock's, oder Voß' Odyssee mit Schiller's: „An die Freude" oder „Priam's Feste war gesunken.")

Für das Tempo ist ebenfalls der dargestellte Gegenstand, die Stylform und die Absicht des Verfassers maßgebend. Ist der Inhalt belehrend, ernst, traurig, wehmüthige Empfindungen ausdrückend und erweckend, ist die Schreibart eine tiefe, speculirende, logisch entwickelnde, so muß mit Ernst und Bedacht, also langsam gelesen werden. Behandelt die Darstellung einen heitern, witzigen Gegenstand, ist sie leicht, gefällig, verständlich, der Zweck Unterhaltung, Erheiterung, so wird rasch gelesen. Wenn aber die Sprache eine leidenschaftliche ist, oder auf die Ueberzeugung des Hörers hinreißend gewirkt werden soll, muß auch der Vortrag ein lebhaft erregter sein. Was die Stylform betrifft, so ist die Erzählung am schnellsten, die Beschreibung langsamer, die Abhandlung am langsamsten zu lesen. Tritt innerhalb eines Lesestücks ein plötzlicher Umschlag von ernstem zu fröhlichem Inhalte oder umgekehrt ein, so muß sich auch das Tempo darnach richten. Leitner's Gedicht „Es steht mit rollenden Thränen ein Mann am Meeresstrand" verlangt ein weit langsameres Tempo, als: „Treue Liebe bis zum Grabe" von Hoffmann v. Fallersleben. Noch schneller als dieses ist Arndt's „Des Deutschen Vaterland" zu lesen. Langsameres Tempo als der Anfang muß die Moral des Gedichtes „Die Kinder im Walde" von Houwald erhalten. (S. Seite 71).

Der gleiche Fall tritt ein in „Fledermaus und Vogel“ von Hey (siehe S. 83), wo der Schluß lautet:

Die Fledermaus saß nun ganz allein,
Sie mochte von Niemand gesehen sein;
Im dunkelsten Winkel blieb sie versteckt,
Wo sie den Tag lang kein Auge entdeckt.
Spät erst am Abende kam sie heraus,
Flatterte einsam um das Haus.

Schließlich mögen noch an einem vollständigen Lesestücke die möglichst einfach darstellbaren Momente des Vortrags angedeutet werden:

Der **Alp**enjäger.

Allgemeines Tempo: Langsam. Tonart: Tiefton.

Auffordernde Bitte: mf.	Willst du nicht das **Lämmlein** hüten? //
Ueberzeugende Zurede: p.	**Lämmlein** / ist so fromm und sanft, //
	Nährt sich / von des Grases **Blüthen**, /
	Spielend / an des Baches Ranft. ||
Dringende Bitte: *ff.*	„**Mut**ter, // **Mut**ter, // laß mich **geh**en, //
	Jagen / auf des Berges Höhen!“ ||
Auffordernde Bitte: mf.	Willst du nicht die **Heerde** locken /
	Mit des Hornes munt'rem Klang? //
Ueberzeugende Zurede: p.	**Lieblich** / tönt der Schall der Glocken /
	In des Waldes Lustgesang. ||
Dringende Bitte: *ff.*	„**Mut**ter, // **Mut**ter, // laß mich **geh**en, //
	Schweifen / auf den wilden Höhen!“ ||
Auffordernde Bitte: mf.	Willst du nicht der **Blümlein** warten, /
	Die im **Beete** / freundlich / steh'n? //
Abschreckend: *f.*	**Draußen** / ladet dich kein Garten; /
	Wild ist's / auf den wilden Höh'n! ||
Abweisende Bitte: mf.	„**Laß** die Blümlein, // laß sie **blüh**en, //
Dringende Bitte: *ff.*	**Mut**ter, // **Mut**ter, // laß mich **zieh**en!“ ||
Ruhige Erzählung: mf.	Und der Knabe / ging, / zu **jagen** //
	Und es treibt / und reißt ihn fort, //
f.	**Rast**los fort // mf. mit blindem Wagen /
	An des Berges finstern Ort; ||
Lebhafte Schilderung:	Vor ihm her / mit **Blitz**esschnelle /
(etwas rasch)	Flieht die zitternde Gazelle. //

Ruhige Erzählung: mf.	Auf der **Felsen nackte Rippen** /
	Klettert sie / mit leichtem Schwung, //
	Durch den **Riß zerborst'ner Klippen** /
	Trägt sie der gewagte Sprung. ||
Wehmüthige Trauer:	Aber / hinter ihr / ver**wogen** /
(düster, langsam)	Folgt er / mit dem **Todes**bogen. ||
Mitleidiges Bedauern: mf.	Jetzo / auf dem **höchsten Zinken** /
	Hängt sie, / auf dem **höchsten Grat,** //
	Wo die **Felsen** / **jäh versinken** /
	Und **verschwunden** / ist der **Pfad.** //
Verzweiflung:	**Unter** sich / die steile **Höhe,** //
(dumpf)	**Hinter** sich / des Feindes **Nähe.** ||
Schmerz: p.	Mit des Jammers stummen Blicken /
(stets tief)	**Fleht** sie / zu dem harten Mann, //
	Fleht **umsonst,** // denn *f.* **los**zudrücken, /
	Legt er schon den Bogen an. ||
Schreck: *f.*	**Plötzlich** // aus der Felsenspalte //
	Tritt der **Geist,** / der Bergesalte. //
Beruhigung: mf.	Und mit seinen **Götter**händen /
(zum Grundtone rückkehrend)	**Schützt** er das gequälte Thier. ||
Richtender Vorwurf: *fff.*	„Mußt du **Tod** und **Jammer** senden," //
	Ruft er, // „bis **herauf** / zu **mir**? //
Vernichtendes Urtheil:	Raum für **Alle** / hat die Erde, //
	Was ver**folgst** du / meine **Heer**de? ||

Haben wir in vorstehender Abhandlung die Theorie des rhetorischen Lesens aufzustellen gesucht, so wenden wir uns jetzt wieder unserer praktischen Aufgabe, dem Lesen in der Volksschule, zu.

In den Musikstücken ist die der zu Grunde liegenden Idee entsprechende Tonart, die Melodie und der Rhythmus schon durch die Noten festgestellt, die Pausen am gehörigen Orte verzeichnet und meistens auch die dynamische Schattirung und das Tempo der ganzen Stücke sowohl, als der einzelnen

Theile durch die musikalischen Zeichen und Benennungen genau vorgeschrieben, so daß es auch demjenigen, der nur ein geübter, fertiger Spieler ist, leicht wird, den Vortrag im Sinne des Componisten auszuführen, ohne tiefere Einsicht in das Wesen der Tonschöpfungen oder die Kenntniß ihres Grundgedankens zu haben. Ganz anders verhält es sich beim Lesen. In den schriftlichen Aufzeichnungen sind nur die Gegenstände selbst dargestellt, aber den richtigen Vortrag herauszufinden, ist meist der Sorge des Lesers überlassen, da die äußeren Hilfsmittel für einen guten Lesevortrag fast gänzlich fehlen. Denn außer den Interpunctionszeichen, die nur bedingungsweise als Lesezeichen gelten, pflegt man sich auf die Hervorhebung wichtiger Wörter durch die Großschreibung der Zahlwörter Ein und Alle, und durch das ein- und mehrfache Unterstreichen wichtiger Wörter, dem in Büchern die gesperrte und fette Schrift entspricht, zu beschränken. Von dem letztern Mittel dürfte jedoch, namentlich auch in den Schulbüchern, ein weit häufigerer Gebrauch gemacht werden, als dies bis jetzt geschieht.

Das rhetorische Lesen beruht aber auf Voraussetzungen. Abgesehen von der Nothwendigkeit vollständiger Lesefertigkeit und vollkommener, geschmeidiger und genügsam geübter und ausgebildeter Sprechwerkzeuge, muß der Leser mit der ihm vorliegenden Darstellung auf's Innigste vertraut sein, so daß er im Stande ist, bei und während des Lesens und Aussprechens mit raschem Blicke aus den vorliegenden Buchstaben, Wörtern und Sätzen den rechten, gegebenen oder nur angedeuteten Inhalt klar zu erfassen, den grammatisch-stylistischen Bau des einzelnen Satzes wie des ganzen Lesestücks zu durchsehen, und die Absicht, die Gefühle und Gesinnungen des Verfassers aus dem Zusammenhang herauszufinden und selber mitzufühlen. Endlich ist noch nothwendig die Kenntniß der geeigneten Mittel zur Hervorbringung des richtigen Vortrags, das Be-

wußtsein und das richtige Gefühl, wann, wo und wie diese Mittel anzuwenden seien, und endlich Gewandtheit im Gebrauche derselben.

Hieraus folgt, daß das gute, schöne, dem Sprechen gleiche, ausdrucksvolle Lesen keine leichte Sache ist. Wer kann es unternehmen, aus einem gänzlich unbekannten Buche von unbekanntem Inhalte, schwieriger Darstellungsweise und dunkler Tendenz ohne einen Verstoß gegen die richtige Betonung vorlesen zu wollen? Möchte es nicht vorkommen, daß der Leser öfters nachträglich einsähe, sich über den Sinn eines Satzes geirrt zu haben, und daß er demgemäß seine Betonung corrigiren müßte? Hat aber das rhetorische Lesen für Erwachsene und Gebildete seine Schwierigkeiten, wie vielmehr für Kinder, denen es an der Bekanntschaft mit gar vielen in den Lesestücken vorkommenden Dingen, an sprachlicher Einsicht, an der Auffassungsfähigkeit verwickelter Constructionen, oder an der Kenntniß mancher Gemüthsempfindungen mangelt! Wer wollte daher einem Schüler zumuthen, mit richtiger Betonung vom Blatte zu lesen? Aber auch die Entwickelungsstufe des Kindes zieht dem Lesevortrage in der Schule seine Schranken. Wie will man von ihm verlangen, gleich einem Declamator, vielleicht gar mit theatralischen Gesticulationen zu lesen, anzuschwellen vom leisen Piano zum brausenden Forte, und wieder zu einem ersterbenden Lispeln herabzusinken? Wie soll es Schmerz, Ausgelassenheit, Entsetzen, Angst, Entzücken an den Tag legen, wenn es solches nicht empfindet? Hat doch das Andeuten dieser Gefühle beim Lesen für den Erwachsenen seine Grenze — und selbst beim Sprechen, wo doch größere Freiheit gestattet ist, macht sich der im Zorn Unbändige verächtlich und der in der Schwärmerei Ueberschwängliche lächerlich! Nur dem Schauspieler ist es anstehend, eine scheinbare Thräne zu weinen, mit Maß zu lachen, zu hüpfen, zu tanzen, dem Vorleser aber nicht mehr, viel weniger dem Schüler. Wie diesem zu einem declamatorischen Lesen alle und jede Vor-

bedingung abgeht, so der Schule zur Pflege desselben der Beruf. Für Wahrheit erziehen wir, Wahrheit sei auch im Lesen. Besser, der Schüler liest tonlos, als daß er ein Gefühl erheuchelt, wo keines vorhanden ist. Eignes Wohl und Wehe wird er schon mit richtiger Empfindung zum Ausdrucke bringen.

Dennoch ist in der Schule auf einen guten Vortrag zu halten. Der sogenannte Schulton darf gar nicht aufkommen. Was sollte dieses einförmige, gleichmäßige Herleiern, das gar keine Rücksicht auf den Inhalt und die Form nimmt, das Wichtige daher nicht hervorhebt und somit die Wahrheit des Gelesenen nicht fühlt und nicht fühlen läßt? Wie das Verständniß den Vortrag fördert, so wird das mit richtiger Betonung Vorgetragene auch wieder besser verstanden, darum auch leichter dem Gedächtnisse eingeprägt und bringt auf den Zuhörer einen tieferen und nachhaltigeren Eindruck hervor. Richtige Betonung ist dem Lehrer ein untrügliches Wahrzeichen des Verständnisses. Nicht zu unterschätzen ist auch die Einwirkung eines guten und schönen Lesens auf den Schönheitssinn der Schüler. Von sich selber kommt jedoch das Kind nicht zu einem guten Lesevortrage. Es muß daher der Lehrer die Pflege desselben in die Hand nehmen. Die Lesestunde als Erholungszeit anzusehen und sich auf die Führung der Aufsicht, auf ein bloses „Weiter-"sagen oder auf die Verbesserung der gegen den Lautgehalt gemachten Fehler beschränken zu wollen, geht nicht mehr. Zwar wird die Lesezeit wohl nirgends mehr zum Federnschneiden, zur Correctur der Schreibhefte oder gar zu privaten Beschäftigungen verwendet; aber doch ist der Lehrer in den obern Klassen leicht versucht, nach den Anstrengungen des mündlichen Unterrichts, sich beim Lesen mehr zu schonen. Allein schon die blose Rücksicht auf die Verhütung des längst geächteten Schultones macht es nothwendig, auch dem Leseunterrichte die ungetheilte Kraft und Aufmerksamkeit so gut zuzuwenden, wie jedem andern Unter-

richtszweige, und eben so sehr in negativer Weise das Unnatürliche und Unschöne fern zu halten, als positiv zum Guten, Richtigen und Wohllautenden anzuleiten. Jedoch wird der Lehrer, so lange die Schulpflicht nicht bis zu größerer Reife der Schüler ausgedehnt wird, sich mit einem bescheidenen Maße des oben skizzirten Umfanges des rhetorischen Lesens begnügen müssen. Wie weit er überhaupt in der Pflege des Lesevortrages gelangen kann, hängt von der Erfüllung der in der Vorbereitungsklasse zu lösenden Aufgabe, von den häuslichen und örtlichen Einflüssen auf die Bildung der Kinder, von ihrem Alter beim Eintritte in die resp. obere Klassen, von der Klasseneintheilung und Schülerzahl, vom Fleiß und Geschick des Lehrers, vom Eifer und der Begabung des Schülers, vom Schulbesuch zc. ab. In städtischen Bürger- und Fortbildungsschulen kann ungleich mehr geleistet werden, als in Landschulen, wo der Erfolg der Sommerschule sich auf ein Minimum reducirt.

Die Behandlung der Lesestücke in den obern Klassen der Volksschule bietet in rhetorischer Hinsicht folgende Seiten:

1) Ausdrucksvolles Vorlesen durch den Lehrer. Dasselbe geschehe einfach, ungekünstelt und vermeide allen übertriebenen Pathos. Schon bei der Beachtung der materiellen Seite des Leseunterrichts wurde das Vorlesen als erste der vorzunehmenden Behandlungsstufen aufgeführt. Dort bezweckte es Eröffnung des Verständnisses, hier ist das Muster des Lehrers die erste und hauptsächlichste Schule für den Lesevortrag des Schülers. Der Lehrer versäume daher nicht, recht fleißig vorzulesen, und zwar nicht blos einzelne Sätze, sondern größere Abschnitte. Diese Uebung hat erst dann einzutreten, wenn das Lesestück rücksichtlich des Verständnisses, also bezüglich der Sache und nach der sprachlichen Seite hin, dem Schüler keine Schwierigkeiten mehr bietet, so daß sich derselbe mit ganzer Aufmerksamkeit der Auffassung des Vortrages hingeben kann. An

der Accentuirung des Lehrers hat derselbe nach der jeweiligen Stufe des rhetorischen Lesens herauszuhören und sich zu merken, welche Silben, Wörter, Satzglieder den Ton haben, wo mehr oder weniger lang abzusetzen sei, welches Wort den Frage- oder Ausrufeton habe, wo mit der Stimme gestiegen oder gefallen werde, welche Sätze und Lesestücke in höherem oder tieferem Tone, in rascherem oder gemäßigterem Tempo gelesen werden müssen. Vorlesen ist jedoch eine Kunst, die **gelernt** sein will. Nur Wenigen (Tieck, Grunert) ist es gelungen, Meister darin zu werden. In der Regel wird einem guten Lesevortrage nicht der ihm zustehende Werth beigelegt. Ist es doch oft fast zum Verzweifeln, anhören zu müssen, wie selbst gebildete Personen bei öffentlichem Vorlesen ihre wohlklingende Muttersprache durch eine schlechte Betonung verunstalten. Soll daher der Lehrer den Lesevortrag der Schüler durch Vorlesen bilden, so muß er dies selbst erlernt haben. Zu diesem Zwecke hat er schon im Seminare Anleitung im guten Lesen erhalten. Gleichwohl ist es nothwendig, daß er auch noch in seinen spätern Jahren den Vortrag studire. Zwar kann dies auch am schlechten Vorbilde geschehen, wenn man schon einige Kenntniß des Guten hat und mit Ueberlegung Kritik zu üben weiß. Doch rathen wir jedem Lehrer, besonders dem angehenden, dringend, vorerst nur den guten Mustern nachzugehen, um an ihnen seine eigene Leseweise zu fördern. Es möge daher keine sich darbietende Gelegenheit unbenutzt bleiben, um natürlich Sprechende zu beobachten, einen guten freien Vortrag anzuhören, dramatische Vorstellungen oder Declamationen (z. B. Schiller's Glocke in lebenden Bildern) in einem guten Theater zu besuchen oder den Vorlesungen anerkannter Lesekünstler anzuwohnen. Auch das Lesen guter Schriften über den mündlichen Vortrag ist zu empfehlen. Als solche sind zu nennen: „Roderich, der mündliche Vortrag“ und „Lüsebrink, Winke über das ausdrucksvolle Lesen.“ In den Zusammenkünften der Lehrer aber werde auch diesem

Zweige ihres Wirkens die geeignete Berücksichtigung zugewendet.

2) Besprechung und Entwickelung des Lesevortrags. Es ist jederzeit nur das zu nehmen, was der jeweiligen Vortragsstufe entspricht. Diese Stufen selbst schließen sich genau den grammatischen und stylistischen Fortschritten an, so daß z. B. die Betonung der Hauptsilben nach Stärke, Länge und Höhe dann durchgenommen wird, wenn der Sprachunterricht die Unterscheidung der Stamm-, Vor- und Nachsilben behandelt. Die Betonung der Satzglieder schließt sich der Betrachtung des einfachen und erweiterten Satzes an; bei Vorführung der Fragesätze wird auch gleich der Frageton, bei den behauptenden Sätzen der fallende Satzschluß durchgenommen. Die Beachtung des verschiedenen Tempos und der Stimmlage verbindet sich, soweit dies für die Volksschule zulässig ist, mit der Uebung der zutreffenden Stylformen. Die Wörter dynamisch, rhythmisch, Tempo zc. gehen natürlich den Schüler Nichts an. Was die zu entwickelnden Leseregeln betrifft, so ist wohl richtig, daß der Schüler nicht nach Regeln gut und ausdrucksvoll lesen lerne, so wenig „Styllehre" ihn im Aufsatzmachen fördert. — Mehr als der detaillirteste Regelkram, der demselben eben so wenig beim Lesen gegenwärtig sein könnte, so wenig wir denselben in jedem Falle erwägen, nützt ihm die Weckung eines feinen Gefühles für rechte Betonung. Aber er soll durch Erkennung der Regel von einem blos instinctiven Fühlen des Richtigen und einer papageienartigen Nachahmung zum Bewußtsein der rechten Leseweise, zum Hören und Verstehen des betonten Lesens gebracht werden. Auch sind manche Regeln so einfach, z. B. über die Betonung der Bestimmungsglieder zusammengesetzter Wörter, daß nicht einzusehen ist, warum sie den Schülern vorenthalten werden sollten. Uebrigens braucht der Schüler nicht alle Regeln zu wissen. Die wohl am meisten zu verwendende Regel ist die: **Betone den**

Gegensatz! Um sie aber verwerthen zu können, muß der Schüler in der Erkennung und Auffindung der Gegensätze geübt werden.

Zur Auffassung der Betonung gibt das Muster des Lehrers die erforderliche Anschauung. Um jedoch der Fassungskraft des Kindes zu Hilfe zu kommen, ist es zweckmäßig, die betreffenden Tonverhältnisse auch noch sichtbar zu veranschaulichen. Dazu wird das in Frage stehende Wort oder der zu besprechende Satz an die Schultafel geschrieben. Zur Versinnlichung der Stärke dient das gebräuchliche Unterstreichen der betonten Silben. Die Rhythmik wird durch die metrischen Zeichen der Länge und Kürze (gerader Strich und Bogen) angedeutet. Die Pausirung bezeichnen wir durch den gewöhnlichen, einfachen oder doppelten Taktstrich. Zur Verdeutlichung der Melodie wählen wir der Einfachheit wegen statt der Noten die auf- und absteigende Linie.

3) Lesen durch die Schüler. Hiebei müssen alle Kinder stets aufmerksam nachlesen. Denn die wenigen Augenblicke, die beim Einzellesen auf Einen Schüler treffen, reichen nicht aus für die Förderung des Lesens, noch weniger für die Aufnahme und Aneignung des Inhaltes oder für die Befestigung der Form. Täusche sich aber der Lehrer nicht, wenn ein Schüler dem Anscheine nach mitliest; oft folgt das Auge den Wörtern und Zeilen getreulich nach, der Geist jedoch ist nicht bei der Sache, sondern schwebt anderswo umher. Geht es doch zuweilen dem Erwachsenen beim stillen Lesen so, warum nicht auch dem Kinde? Es lasse daher der Lehrer nicht stets der Reihe nach lesen, damit kein Schüler wisse, wann er aufgerufen wird; aber auch durch unerwartetes Wiederholenlassen des so eben Gelesenen nöthige er zur Spannung. Im Interesse der Aufmerksamkeit dulde er auch nicht, daß mehrere Schüler aus Einem Buche lesen. Wo Bücher mangeln, können die Schüler nicht nur nicht so gut nachlesen, wie es sein sollte, sondern sie werden dadurch vielfach zu Zerstreutheit und zu Thorheiten verleitet. Wenn

Einer der Zusammenlesenden mitliest, so können die übrigen treiben, was sie wollen; werden sie aufgerufen, so sind sie sicher, von jenem gezeigt zu erhalten, wo es ist. Auch beim Lesen auswendig gelernter Stücke lesen leichtfertige Schüler gerne nicht nach; solche sind daher erst längere Zeit nach dem Erlernen wieder vorzunehmen. Beim Lesen selbst halte man auf aufrechte, anständige Stellung der Schüler; daß der Lesende das Buch auf der Bank aufliegen lasse, oder mit dem Finger den Wörtern und Zeilen folge, gestatte man größeren Kindern nicht mehr. Zur Schonung der Augen werde Sorge getragen, daß der Schüler weder im Finstern sitze, noch daß sein Platz und Buch dem directen Sonnenlichte ausgesetzt sei, aber auch darauf gesehen, daß er sein Buch nicht zu sehr den Augen nähere; die Entfernung desselben betrage nie unter 10 bis 12 Zoll.

Die Anforderungen an das Lesen der Schüler in den oberen Klassen sind folgende:

a) Es muß **langsam** geschehen. Gewöhnlich gerathen, besonders lebhafte und talentvolle Kinder, desto mehr in ein hastiges Eilen, je weniger Schwierigkeiten ihnen das mechanische Lesen macht. Ihnen wollen dann auch die schwächeren Schüler folgen. Schnell lesen und schlecht lesen kommt aber so ziemlich auf Eins hinaus. Denn die übermäßige Eile läßt kein genaues Voraussehen des Lautgehaltes zu und verhindert die deutlich accentuirte Aussprache aller Laute. Durch die ersten Buchstaben eines Wortes, oder die ersten Wörter eines Satzes, die vielleicht an irgend eine bekannte Stelle erinnern, wird der Schüler daher nicht selten verleitet, das Nachfolgende auf Gerathewohl hinzuzusetzen. Ebenso findet leicht eine Verwechselung, Auslassung, Versetzung oder Hinzufügung von Lauten statt. Sowohl dieses Falschlesen, als auch das etwaige Vorkommen eines ungewöhnlichen, nicht mit der gleichen Geschwindigkeit, wie leichtere Wortbilder, zu übersehenden Wortes ruft Unterbrechungen hervor. Aber das zu schnelle Lesen gestattet auch kein Vorauffassen

des *Gedankens*, der mit ihm verknüpften *Gefühle* und der *Form*, in welche er gekleidet ist, dasselbe kann daher kein *betontes* sein. Endlich werden die flüchtig vorübereilenden Gedanken nicht vom Geiste aufgenommen, sie haften nicht im Gedächtnisse, kurz *das Lesen wirkt nicht bildend*. Dem allzu schnellen Lesen ist daher mit aller Kraft entgegenzuwirken. *Je jünger das Kind, desto langsamer werde gelesen.* In der Mittelklasse findet noch schärfere Trennung der Silben und Wörter statt, ohne daß dadurch die leichten Wort- und Satztheile zu schweren werden dürfen, und auch die Oberklasse hat jede Silbe und jedes Wort noch deutlich unterscheidbar heraushören zu lassen. Je mehr aber ein Schüler in ein undeutliches Rennen und Jagen sich verliert, desto consequenter halte man auf silben- und wortweises Lesen. Langsames Vorlesen des Lehrers gebe ihm das rechte Muster; sollte es ihm jedoch unmöglich sein, allein ein stetiges Tempo einzuhalten, so lese der Lehrer selbst gleichzeitig mit ihm oder lasse einen bedächtigen Schüler mit ihm lesen. So fern aber das Lesen von Hast sein muß, so sehr ist jedoch auch eine allzu *schläfrige* und *schleppende Dehnung* zu vermeiden.

b) Es muß **laut** gelesen werden. Zu leises Lesen ist eine Unart, die in schüchterner Verlegenheit oder in nachlässiger Bequemlichkeit ihre Ursache hat. Ihr ist alle Energie entgegenzusetzen, der Furchtsame durch Freundlichkeit zu gewinnen, der Schläfrige aus seiner behaglichen Ruhe aufzurütteln. Ein Erfolg ist freilich nur dann zu erwarten, wenn in jedem Unterrichtsgegenstande auf *lautes Sprechen* gehalten wird. Laut lesen heißt aber nicht schreien. Schreien ist an sich schon unschön, läßt aber auch keine Steigerung des Tones, keine Stimmschattirung zu. Man kann aber auch unmöglich vom Kinde, am allerwenigsten von Mädchen die Tonstärke verlangen, wie sie der erwachsene Mann hat. Sie zu erzeugen, ist physisch unmöglich. Es werde daher ein so kräftiges Lesen verlangt, das *jeden Laut in der*

ganzen Schule gut hören und verstehen läßt und also jedem Schüler das Nachlesen ermöglicht.

c) Es muß **lautrichtig** gelesen werden. Von dieser Forderung sollte eigentlich, wenigstens was die gewöhnlichen Wortformen der deutschen Sprache betrifft, in den beiden obern Klassen der Volksschule nicht mehr die Rede zu sein brauchen. Aber leider schleppen sich nicht selten einzelne schwachbegabte Nachzügler, denen nur ihres vorgeschrittenen Alters wegen das Vorrücken gestattet wird, durch die ganze Schulzeit durch, ohne das lautrichtige Lesen vollständig zu erlernen. Außerdem wird bei andern Schülern durch einen nachläßigen Schulbesuch oder durch hartnäckige Trägheit, besonders durch Unterlassung der häuslichen Uebung, der weitere Fortschritt gehemmt, wenn nicht gar ein Rückschritt erfolgt. Jedoch auch geübtere und befähigte Schüler lassen sich häufig noch Unrichtigkeiten zu Schulden kommen. Bei Manchen, ja zuweilen in ganzen Klassen tönt in den Vocalen der Dialekt durch, oder es werden einzelne Buchstaben, besonders gewisse Mitlaute gerne verwechselt. So hört man Näst für Nest, Schwéster für Schwèster, ràcht für recht, Kärbe für Körbe, — Vader für Vater, Organ für Orkan, Ribbe für Rippe, sich für sieh, Eische für Fische, die Liebe, die für alle macht statt wacht 2c.! Gar vielfach hat der Lehrer zu erfahren, daß Buchstaben versetzt oder, was namentlich bei Consonantenverbindungen geschieht, die in ihrer Folge der Aussprache einige Schwierigkeit bieten, ganz ausgelassen werden, während oft sogar ganz willkürlich eine Hinzufügung von Silben und Lauten stattfindet, z. B. sterben statt streben, furchtbar statt fruchtbar — bedeutensten statt bedeutendsten, reizensten statt reizendsten, donnerde statt donnernde, Germesheim statt Germersheim — kircherlich statt kirchlich, so weiß ich von Bewundrungs voll statt Bewundrung. Selbst noch Verstöße gegen die Dehnung und Schärfung oder gegen die richtige Silbenabtheilung werden begangen, wie hasen für hassen, blas für blaß, Fuder für Futter, Judde für

Juden, Jackob für Jakob — al-lerhaltende für all-erhaltende, beur-theilen für be-urtheilen, klopf-ende für klopfende, her-rein für her-ein! Welchem Lehrer wäre es aber noch nicht vorgekommen, daß gerade fertige Schüler kleine und leichte Wörter falsch lesen, während dies bei weit schwierigeren nicht der Fall ist? Diese Unrichtigkeiten beruhen theils auf dem schon gerügten zu hastigen Lesen, theils haben sie ihre Ursache in leichtsinniger Zerstreutheit und Gedankenlosigkeit und in einer ungezügelten Phantasie, wodurch der Schüler abgehalten wird, dem Inhalt und den Wortbildern die erforderliche Aufmerksamkeit zuzuwenden, theils gibt sich derselbe nicht die nöthige Mühe, den ganzen Lautgehalt zu deutlichem und correctem Ausdrucke zu bringen.

Wenn aber dies Alles nicht wäre, und der Lehrer somit unter den günstigsten Verhältnissen arbeitete, dennoch läßt sich für die obern Klassen die Uebung des Mechanismus im Lesen nicht umgehen. Denn die verschiedenen Schulbücher sind nicht mit denselben Lettern gedruckt. Man denke z. B. nur an die mancherlei Ausgaben der Bibel, an das Gesangbuch 2c. Im Lesebuche aber sind absichtlich abweichende Typen — deutsche und lateinische — anzuwenden; denn es ist ein Bedürfniß der Zeit, daß die Schüler auch im Lesen verschiedener Schriften geübt werden.*) Nun ist aber nicht zu verkennen, daß jedes Auftreten einer ungewohnten Schriftform, ja vielleicht nur ein größerer oder kleinerer Druck, engere oder weitere Stellung der Zeilen dem Kinde Schwierigkeiten verursachen. Aber auch durch die Heranziehung neuer Unterrichtsstoffe, und durch das Auftreten der mancherlei Styl-

---

*) Streiten läßt sich über die Frage, ob die Schule auch die Uebung im Lesen verschiedener Handschriften übernehmen solle. Uns erscheint es zweckmäßiger, den schlechten Schreibern kalligraphische Exercitien zu empfehlen, als den Kindern zuzumuthen, deren Handschriften zu entziffern. Dies könnte für die letzteren nur etwa die Wirkung äußern, daß sie in ihren schriftlichen Arbeiten leichtfertiger würden.

formen kommen wirklich nicht nur in den verschiedenen Schulbüchern schwierigere deutsche Wörter und Satzconstructionen vor, sondern auch eine Menge geographischer und geschichtlicher Namen, oder förmlich eingebürgerter Fremdwörter, die in ihrem Lautgehalte, in der Silbenabtheilung und Aussprache mit den gewohnten deutschen Wortbildungen gar sehr contrastiren. (Soest, Bordeaux, Calais, Aleuten, Prairien, Eliezer, Timotheus, Franklin — Bureau, Chaussee, Chevauxlegers, Gensd'arm, Postillon, constitutionell, Confirmation 2c.)

Je nach der Verschiedenheit der Ursache des mangelhaften Lesens hat der Lehrer seine Einwirkungen zu modificiren. Als allgemeines Förderungsmittel eines richtigen Lesens gilt Gewöhnung der Schüler an stete Sammlung des Geistes und an Bethätigung eines exacten Wesens in allen Dingen. Solches zu erreichen, ist es nothwendig, daß der Lehrer sich zuerst dieser Tugenden befleißige. Daneben ist aber im Interesse einer reinen, schriftdeutschen Aussprache nicht zu unterlassen, die in der Vorbereitungsklasse durchgenommene, jetzt aber vergessene, oder doch unklar gewordene Lautlehre, nebst der Lehre von der Schärfung und Dehnung 2c. noch einmal in's Gedächtniß zurückzurufen, was auch für die Festigkeit in der Orthographie von Vortheil sein wird. Zur Verhütung falscher Trennung der Wörter aber dient die Silben- und Wortbildungslehre. Die richtige Aussprache und Trennung der Fremdwörter muß natürlich vom Lehrer selbst angegeben werden. Vor allen Dingen werde aber nicht unausgesetzte, fleißige Uebung im Lesen versäumt. Hiebei halte der Lehrer streng auf die genaueste Beachtung des Lautgehaltes; er dulde kein Errathen, keine Vertauschung, keine Auslassung, keinen Zusatz; er fordere unerbittlich, daß jeder einzelne Laut vollkommen unterscheidbar gehört werde; er achte unermüdlich auf reine, dialektfreie Aussprache aller Vocale (auch der Umlaute und Doppellaute), auf genaue Unterscheidung der Consonanten, besonders der anlautenden

(b und p, d und t, g und k) und der verschiedenlautenden (g, ch, c); er habe endlich ein scharfes Ohr für richtige und deutliche Silbengliederung.

Merkt der Schüler selbst einen begangenen Fehler und verbessert er ihn ohne Erinnerung, so bedarf es keiner Correctur durch den Lehrer; nur kann er an jenen die Aufforderung ergehen lassen, den ganzen Satz ohne Anstoß zu wiederholen. Erkennt der Schüler dagegen seinen Irrthum nicht, so ist er darauf aufmerksam zu machen. Unpädagogisch wäre es jedoch, wenn der Lehrer sogleich das falschgelesene Wort richtig vorsagen wollte; Einflüsternlassen durch Nebenkameraden ist ebenfalls nicht zu dulden. In beiden Fällen würde der Schüler einfach nachsprechen, ohne das betreffende Wort noch einmal aufmerksam anzusehen. Vielmehr ist derselbe dahin zu bringen, den gemachten Fehler selbst zu finden. Hierzu wird er genöthigt durch ein Zeichen (z. B. einen leichten Schlag auf die Bank), durch eine kurze Bemerkung (z. B. falsch!) oder ein Commandowort (noch einmal! genauer!), durch geeignete Fragen (wie heißt die erste, die letzte Silbe, wo steht das l, welcher Laut folgt dem a?) oder auch durch mehrmaliges Wiederholenlassen des falschen Satzes. Nur wenn es dem Betreffenden rein unmöglich ist, das Richtige zu finden, so erfolgt die Verbesserung durch einen dazu aufgeforderten Schüler oder durch den Lehrer selbst. Besondere Sorgfalt werde den Schwachen zugewendet. Diese dürfen nicht etwa aus Ueberdruß oder der durch sie herbeigeführten Zeitversäumniß wegen ganz übersprungen oder schon nach einigen Worten absolvirt werden. Sie sind im Gegentheil öfter zum Lesen aufzurufen, als andere Schüler. So viel als thunlich, sollten aber mit ihnen durch den Lehrer oder durch dazu geeignete Schüler besondere Leseübungen vorgenommen werden.

„**Eine Schule aber, in der Nichts falsch gelesen würde, wäre ruhmeswerth**“ (Kellner).

d) Das Lesen geschehe **fließend.** Die Erwerbung der

Lesefertigkeit ist zwar ebenfalls Aufgabe der Vorbereitungsklasse; dennoch bleibt den Oberklassen auch in dieser Beziehung gar Mancherlei zu thun übrig. Namentlich aber muß hier darauf gesehen werden, daß Alles das, was dem Sinne nach zusammengehört, auch im Zusammenhange gelesen werde. Der Volksschüler soll so weit kommen, daß auch bei den schwierigsten deutschen Wörtern, wie bei den in den Schulbüchern vorkommenden Eigennamen, technischen Benennungen oder gebräuchlichen Fremdwörtern der Vortrag nicht unterbrochen werde. Weder aus reiner Schrulle darf ein Absetzen erfolgen (z. B. Ich glaube, daß der ewige Vater unsers Herrn Jesu Christi Himmel und Erde sammt — Allem, was darinnen ist, erschaffen hat), noch darf der Uebergang von einer Zeile oder Seite zur andern eine Unterbrechung hervorrufen. Es muß sich Silbe an Silbe, Wort an Wort unmittelbar anschließen. Nur da ist einzuhalten, wo der Sinn wirklich eine längere Pause verlangt. Aber auch mit richtiger, gleichmäßiger Geschwindigkeit muß fortgelesen werden. Einige Wörter schnell zu lesen und dann willkürlich in oder vor einem Worte einzuhalten und dabei vielleicht das zuletzt Gelesene zu wiederholen, oder die Anfangssylbe des zu lesenden Wortes mehrmals herzustottern, ist unstatthaft. Die Fertigkeit nicht nur zu erhalten, sondern auch zu fördern, ist die Hauptsache Uebung und abermals Uebung. Leseübungen haben daher auch in den Oberklassen noch täglich stattzufinden. Häufig trägt die Schule selbst die Schuld daran, wenn ihre Zöglinge im Lesen nicht das Wünschenswerthe leisten. Abgesehen von strafbarer Vernachlässigung der Kinder, droht an den obern Klassen dem Lehrer die Klippe, über der den materiellen und formellen Unterrichtsstoffen zugewendeten Thätigkeit es zu versäumen, der Pflege des Lesens selber die erforderliche Zeit zu gönnen. Und es dürfte wirklich die Frage zu erwägen sein, ob nicht in dieser Hinsicht in den Volksschulen vielfach ein Rückgang eingetreten sei.

Das fließende Lesen ist aber an die Erfüllung gewisser Vorbedingungen und an die Beseitigung der damit zusammenhängenden Hindernisse geknüpft. Inwiefern dasselbe durch das langsame und das lautrichtige Lesen bedingt ist, ist bereits durch das Vorhergehende hinreichend beleuchtet. Jeder aus Uebereilung oder aus Ungeschick begangene Verstoß gegen den Lautgehalt, ja schon jeder Zweifel veranlaßt eine Stockung; es werde daher desto unablässiger auf langsames und genaues Lesen gesehen. Von Gleichmäßigkeit und Zusammenhang kann aber auch keine Rede sein, so lange sich der Schüler noch auf ein bloßes Wortlesen beschränkt und daher nicht im Stande ist, einen ganzen Satz oder doch wenigstens einen Theil desselben im Voraus zu übersehen und zu verstehen. Denn sobald die Erkennung und Auffassung des Nachfolgenden mit der Aussprache des schon Erfaßten nicht gleichen Schritt hält, tritt ein Stillstand ein, was zu ungebührlicher Trennung der Silben und Wörter führt. Daher können schwachbegabte, schwerfassende Kinder wohl meist zum lautrichtigen Lesen gebracht werden, aber im fließenden Lesen mit ihnen ein einiger Maßen befriedigendes Ziel zu erreichen, hält sehr schwer. Dennoch dürfen auch sie nicht versäumt werden. Wenn unter Hunderten derselben nur Ein dankbares Herz wäre, müßte das den Lehrer nicht für alle aufgewendete Mühe entschädigen? Selbst aber den besser begabten Schülern kann nicht zugemuthet werden, ein Lesestück vom ersten Gesichte fließend vorzutragen. Erst müssen die technischen Schwierigkeiten gehoben und das Verständniß eröffnet sein. Das fließende Lesen kann daher nur verlangt werden bei einem bekannten, wiederholt gelesenen Stoffe, denn hier nur ist es möglich, voraussehen und Alles so schnell auffassen zu können, als es der Mund reproduciren soll. Nie aber ist eher zu einer folgenden Lection überzugehen, bevor nicht die vorhergehende in befriedigendem Flusse gelesen wird. Tritt ein neues Buch in Gebrauch oder kommt eine bisher nicht geübte Schriftart zur

Anwendung, so ist dabei gleichfalls so lange ausschließlich zu verweilen, bis die genügende Gewandtheit erlangt ist.

Einen günstigen oder nachtheiligen Einfluß auf das fließende Lesen eines Schülers übt schon der äußere Zustand seiner Bücher. Sind dieselben defect, so daß einzelne Buchstaben, Wörter, Sätze oder ganze Seiten plötzlich mangeln, ist das Papier schlecht, grau und unrein, der Druck undeutlich und fehlerhaft, zu eng und klein, veranlaßt die zu enge Stellung langer Zeilen ein Hinüberkommen in die unrechte Zeile, oder hemmt ein zu großer Druck den raschen Ueberblick, so muß das Lesen lückenhaft und ungleich werden. So sorgfältig der Lehrer daher auf Conservirung der Bücher halte, so finde auch der Druck und das Papier bei der Einführung von Schulbüchern Beachtung. Letzteres fordert schon die Rücksicht auf die Sehkraft der Kinder.

Durch das laute Lesen wird die beim Einathmen in die Lunge aufgenommene Luft allmählich verbraucht. Versäumt es nun der Schüler, sich zur rechten Zeit einen neuen Luftvorrath zu verschaffen, so kann es nicht ausbleiben, daß — oft in der Mitte eines Wortes — ein Luftmangel eintritt, der ihm das Weiterlesen nicht mehr gestattet. Das Athemholen ist daher mit den Kindern förmlich einzuüben, indem sie gewöhnt werden, stets da recht tief und kräftig einzuathmen, wo wirklich eine Pause ist. Dies kann wohl auch innerhalb eines Satzes nach einem betonten Satzgliede stattfinden, muß aber am vollständigsten am Ende des Satzes geschehen. — Nicht einer der geringsten Feinde des fließenden Lesens ist das widerwärtige Stottern und Stammeln mancher Kinder. Dieses Gebrechen kann seine Ursache in angebornen Fehlern der Sprach- und Athmungswerkzeuge haben, so daß Ungelenkigkeit oder Größe der Zunge, Mangel der Gaumendecke, fehlerhafte Bildung des sogenannten Zäpfchens 2c. einzelne Laute nicht mit gehöriger Deutlichkeit hervorbringen lassen, oder daß die Lunge unter krampfhafter Zusammenpressung den Dienst versagt. Wird

hier meist nur der Arzt, und dieser nicht immer, eine Heilung ermöglichen können, so lassen dennoch die Belebung der Willenskraft des Schülers, sowie besondere Uebungen und Bewegungen der Sprachorgane oft günstige Resultate erzielen. Meist hat jedoch das Stottern nur seinen Grund in übler Angewöhnung — dann ist eiserne Consequenz am Platze, — oder in einer gewissen, mit Nervenschwäche verbundenen Beklommenheit und daher rührendem Mangel an hinreichendem Luftvorrathe. Für letztere Annahme liegt der Beweis darin, daß solche Personen nur dann stottern, wenn sie sich vor Fremden oder höher Gestellten geniren, während sie im Umgange mit ihres Gleichen, oder in Gemeinschaft mit Andern, oder sobald sie mit Jemand näher vertraut worden sind, ohne Anstoß sprechen. Steht der Lehrer vor einem solchen Falle, so ist Geduld und Freundlichkeit nöthig, damit das Kind beherzter werde. Vortaktiren möchte leicht zu Beängstigung desselben dienen; dagegen thut Chorlesen gute Dienste. Soll der aus Angst stotternde Schüler allein lesen, so übe man ihn anfangs nur an leichten und bekannten Stoffen und lasse ihn vor jedem Satze und sobald das Stottern eintritt, stets erst kräftig athmen. Alle Stammelnden und Stotternden aber lasse man ganz langsam lesen und von ihnen denselben Satz einige Mal bis zu größerer Geläufigkeit wiederholen. Von Seiten der übrigen Schüler aber werde kein Lachen, Nachspotten, nicht einmal ein Hinsehen nach ihnen geduldet.

Die Uebung im fließenden Lesen erfolgt in der Regel wie das lautrichtige so, daß Einzelne laut vorlesen. Jeder Verstoß gegen Zusammenhang und Gleichmäßigkeit hat Wiederholung des nämlichen Satzes zur Folge, ohne, und wenn der Schüler seinen Fehler nicht verbessert, mit Hinweisung auf den speciellen Mangel. Der Schüler ist zu gewöhnen, schon auf die blose Bemerkung hin: „Falsch abgesetzt, zu langsam, fließender, an . . . ist nicht abzusetzen!“ rc. den Satz von vorn zu beginnen. Gelingt ihm der neue Versuch

nicht, so lese der Lehrer oder ein sich freiwillig dazu meldender Schüler vor. Die Unterbrechung am Seitenende zu verhüten, lasse man schon bei den letzten Zeilen das Blatt zwischen die Finger nehmen, damit bei den Schlußworten rasch umgeschlagen und fortgelesen werden könne. Besonderes Augenmerk ist den Gedichten zuzuwenden, um das landläufige Absetzen am Reime zu verhüten, falls der Satz noch nicht geschlossen ist. Sehr viel ist für das fließende Lesen gewonnen, wenn die Schüler eine Ehre darin suchen, keine Erinnerung zu erhalten.

Die erforderliche Gewandtheit kann jedoch allein durch das gewöhnliche Lesen in der Schule unmöglich erreicht werden. Denn je größer die Schüler werden, je mehr sie in ihrer geistigen Entwickelung fortschreiten, desto mehr Zeit wird von den übrigen Unterrichtsgegenständen in Anspruch genommen, so daß für das Lesen im günstigsten Falle nur Eine Stunde am Tage übrig bleibt. Bringen wir aber davon noch die durch das Vorlesen des Lehrers, durch die unerläßlichen Correcturen, durch die nothwendigen Erläuterungen 2c. absorbirte Zeit in Abrechnung, wie viel oder wie wenig Zeit restirt dann noch für das Lesen der Schüler? Selbst wenn in cursorischen Leseübungen nur Eine Minute auf einen Schüler verwendet würde, so würde in den meisten Schulen die Stunde nicht für sämmtliche Kinder ausreichen. Und was ist Eine Minute im Tage, was sind 6 Minuten in der Woche, was 4 Stunden im Jahre zur Erwerbung eines fließenden Lesens! In überfüllten Schulen können Tage vergehen, bis sämmtliche Schüler einzeln gelesen haben. Jeden Schüler aber nur Ein oder mehrere Wörter, oder auch stets nur Einen Satz lesen zu lassen, kann nicht zulässig sein, da nur das Lesen im Zusammenhang Verständniß und Betonung zuläßt. Wohl mag darauf hingewiesen werden, daß sämmtliche Schüler zu jeder Zeit aufmerksam nachzulesen haben. Allein es ist zu entgegnen, daß das stille Lesen nicht die Fertigkeit erzeugt, wie das laute, wie denn erfahrungs-

mäßig jeder die Selbstbethätigung des Kindes in Anspruch nehmende Unterricht mehr nützt, als ein blos passives Verhalten bei mittelbarem Unterricht.

Darum ist nach einem Ersatze für die fehlende Zeit zu suchen. Diesen finden wir für die Schule im Chor- oder Taktlesen. Durch dasselbe gelangt nicht nur jeder Schüler länger zu lautem Lesen, sondern es gewöhnt auch gerade an pünktliche Gleichmäßigkeit, indem es die Hastigeren und die Bedächtigeren zu gleichem Tempo nöthigt, und es verhütet bei schüchternen Kindern das Stottern. Lesen bald die ganze, bald die halbe Klasse, bald einzelne Bänke oder Schüler miteinander, so bringt diese Abwechselung Leben in die ganze Klasse und erzeugt einen Wetteifer, es einander zuvor oder doch gleich zu thun, wie er beim Einzellesen nicht leicht vorkommt. Auch dürften unzweifelhaft dabei weniger Unaufmerksamkeit und Neckereien stattfinden, als wenn stets nur Ein Schüler liest. Natürlich kann nicht gemeint sein, nur im Takte lesen zu lassen oder stundenlange gemeinschaftliche Uebungen vorzunehmen. Denn das anhaltende laute Lesen würde die Schüler allzusehr ermüden. Wenn jeden Tag nur fünf Minuten im Chore gelesen wird, ja wenn zuweilen zum Schlusse nur diejenigen zusammenlesen, die nicht an das Einzellesen gekommen sind, so dürfte dies schon genügen. Um zu fühlen, wann eine Ermüdung eintritt, liest der Lehrer laut mit. Ueber dem Chorlesen darf aber nicht die Lautreinheit und Lautsicherheit Noth leiden. Der Lehrer habe daher stets die ganze Klasse, vorzugsweise aber die Schwachen im Auge und in allen zweifelhaften Fällen wird das Chorlesen zur Controle des Nachlesens, der richtigen Aussprache und des Verständnisses unterbrochen. Freilich geht dasselbe nicht ohne Weiteres, wie ohne Mühe Nichts zu erreichen ist. Es muß daher mit den Kindern besonders erlernt werden. Wie überhaupt zum fließenden

Lesen, so eignen sich zum Chorlesen nur solche Stücke, die nach Inhalt und Wortlaut schon bekannt sind. Es wird mit dem Lesen der Laute begonnen, und dann zum Silben-, Wort- und Satzlesen fortgeschritten. Unbedingt ist nöthig, daß stets Silbe für Silbe, Wort für Wort, Pause für Pause gleichzeitig erfolgt. Um den Schwächern das Schritthalten zu erleichtern, ist bei jeder Stufe der Anfang ganz besonders langsam zu nehmen, und erst allmählich das Tempo zu steigern. Jedoch darf die Geschwindigkeit nie so groß sein, als beim Einzellesen; auch werde etwas mehr accentuirt gelesen, als gewöhnlich. Zur Herstellung der Gleichmäßigkeit liest der Lehrer in einem höhern Tone, damit seine Stimme mehr durchdringe; auch kann er das Tempo durch ein mäßiges Aufschlagen angeben.

Zu größerer Förderung der Lesefertigkeit muß aber auch noch das Haus in Anspruch genommen werden. Darum werden den Schülern diejenigen Lesepiecen, welche zum fließenden Lesen dienen sollen, stets im Voraus als Hausaufgabe bezeichnet und ist darauf zu halten, daß sie dieselben auch wirklich durchlesen. Zweckmäßig ist es, wenn dies laut geschieht. Wo die häuslichen Verhältnisse es gestatten, wird es sich empfehlen, wenn die Kinder ihr Pensum vor den Eltern lesen; wo dies nicht angeht, mögen sich mehrere Schüler zusammenfinden, um unter gegenseitiger Controle ihre Uebungen vorzunehmen. Für den Winter wäre dazu jedem armen Kinde eine Lampe zu wünschen, und für den Sommer den abgearbeiteten Kindern auf dem Lande eine ruhige, von Haus- und Feldgeschäften freie Stunde. Eine Ueberbürdung mit häuslichen Aufgaben ist zu vermeiden.

e) Das Lesen sei **ausdrucksvoll.** Aufgabe der Volksschule kann es nur sein, die erkannten, in den Lesestücken fixirten Wahrheiten zum ungekünstelten, natürlichen, kindesgemäßen Ausdruck zu bringen. Lesen mit Ausdruck, mit sinngemäßer Betonung ist daher das ideale Endziel, dessen Erreichung der Volksschule im Leseunter-

richte vorzuschweben hat. In vernachlässigten Schulen oder bei zurückgebliebenen Kindern hat dasselbe noch so lange im Hintergrunde zu bleiben, bis das Versäumte nachgeholt ist. Je weiter dagegen die geistige Entwickelung der Schüler fortschreitet, desto mehr kehrt sich diese Seite des Leseunterrichts hervor. Wie aber überhaupt das ausdrucksvolle Lesen erst bei größerer Reife der Schüler zu betonen ist, so ist auch im einzelnen Lesestücke erst nach gänzlicher Ueberwindung der technischen Schwierigkeiten durch wiederholtes Lesen dessen Betonung zu begehren. Außer den übrigen, schon früher erwähnten Voraussetzungen, die das rhetorische Lesen im Allgemeinen erschweren und in der Volksschule insbesondere nur zum Theile zu erfüllen sind, können hier zwei weitere Hindernisse der ausdrucksvollen Betonung nicht übergangen werden. Die Kinder sprechen wohl mit einer gewissen Betonung, die, wenigstens in dynamischer Hinsicht, bei eigenen, den Affekt erregenden Angelegenheiten im Allgemeinen richtig ist; aber dies geschieht unbewußt, und sie wissen daher von dem beim Sprechen Geübten im Lesen keine Anwendung zu machen. Was jedoch die rhythmischen und melodiösen Verhältnisse betrifft, so ist die Ausdrucksweise derselben häufig, wenn nicht meistens, falsch. Es ist die ihrer Eltern und erwachsenen Geschwister, es ist die des heimathlichen Dialekts. Dieser zieht oft solche Silben, die in der hochdeutschen Sprache Schärfung haben, unnatürlich und unschön in die Länge, umgekehrt erhalten andere Silben Kürze, die doch Länge haben sollten. Die Satzmelodie dagegen ist häufig ein in allen Formen sich gleichbleibendes, der abschließenden Senkung entbehrendes Singen, das sich die einzelnen Dialekte gegenseitig zum Vorwurf machen. Diese üble Angewöhnung läßt sich, angesichts der Thatsache, daß der Schüler nur sehr selten an das ausdrucksvolle Lesen kommt, während er tausendfach die falsche Betonung hört oder selber ausübt, meist nur schwer beseitigen. Doch wird unverdrossene Ausdauer, wenn auch erst nach jahrelanger Bemühung, den Sieg

davontragen. Das ausdrucksvolle Lesen ist aber auch deßhalb für Kinder schwer, da sie sich dem Lehrer und den Mitschülern gegenüber scheuen, freiwillig aus der neutralen Stellung des theilnahmlosen, monotonen Lesens durch auffallenden Ton herauszutreten und sich dadurch der Beobachtung, der Kritik oder der Bespöttelung ihrer Kameraden auszusetzen. Aus gleichem Grunde betonen auch die im ausdrucksvollen Lesen geübten Schüler in Prüfungen weniger gut, als an gewöhnlichen Schultagen. Dies bleibt jedoch nur so lange, als nicht auf ausdrucksvolle Betonung gehalten wird. Sobald aber der Lehrer an den Schüler die Aufforderung zum betonten Lesen ergehen läßt, so wird dessen falscher Scham und einer irrigen Unterstellung der übrigen Kinder der Grund entzogen. Haben aber die Schüler erst einmal einen Begriff von guter Betonung erhalten, so gewinnen sie ein besonderes Wohlgefallen daran. Sie wird ihnen so zur zweiten Natur, daß ihnen der von Neueingetretenen mitgebrachte Schulton unerträglich ist. Ihr verwundertes Aufsehen hilft dem Lehrer zur baldigen Abgewöhnung; doch ist von ihm kein Nachspotten zu dulden. Eitle Kinder gerathen auch wohl in einen dünkelhaften Pathos hinein. Diesem wird jedoch gleich im ersten Entstehen dadurch vorgebeugt, wenn ihnen gezeigt wird, daß sie noch lange nicht das Abc der Betonung überschritten haben; auch schadet in diesem Falle eine kleine Zurechtweisung von Seiten der Mitschüler nichts.

Den Umfang der den Ausdruck fördernden Uebungen anlangend, so kann bezüglich der allgemeinen, maßgebenden Principien auf bereits früher Gesagtes verwiesen werden. Nicht zu umgehen ist die Einübung der Silbenbetonung und Silbenlänge, der Hervorhebung des wichtigsten Satzgliedes, besonders wenn dasselbe ein gegensätzliches ist, der Wort- und Satzmelodie und der Pausirung. Die Oberklasse hat insbesondere nicht zu übersehen, daß in den Fremdwörtern der Nachdruck auf die rechte Silbe gelegt werde (z. B. Jere-mias, Äquator,

Athen). Auch darf nicht der Nachweis unterbleiben, daß durch die Satzmelodie die Wortmelodie verändert wird. Ein besonderes Augenmerk aber wird in der Oberklasse dem schönen Vortrage poetischer Stücke zuzuwenden sein, damit nicht, wie so oft geschieht, in Schule und Haus die herrlichen Kirchenlieder und Dichtungen unserer Classiker malträtirt werden. Die wenigste Beachtung kann der dem Style entsprechenden Tonart und dem Tempo zu Theil werden, da diese Seiten der Betonung so ziemlich über den Kreis der Volksschule hinausliegen. Der Unterschied zwischen der einfachen Erzählung und der schwereren Beschreibung, oder zwischen Poesie und Prosa ergibt sich gewissermaßen von selbst. Ein dem Kinde auffälliger Unterschied wird höchstens nur noch in Gesprächen hervortreten dürfen. Dem Lehrer muß ein feiner Takt das Richtige sagen, ob etwas und wie viel in Beziehung auf andere Stylformen in seiner Schule geschehen kann.

Bei der Uebung im ausdrucksvollen Lesen ist anfänglich stets nur auf Anwendung des von der jeweiligen Vortragsstufe Geforderten zu halten, also nur Eine Uebung gleichzeitig vorzunehmen. Um diesen Grundsatz streng durchführen zu können, sollten die Lesestücke genau nach ihrer aufsteigenden Schwierigkeit geordnet, ganz besonders aber im Lesebuche für Mittelklassen auf einfachen Satzbau Rücksicht genommen sein. Das einmal Eingeübte wird jedoch beibehalten, so daß die der Entlassung entgegengehenden Schüler alle behufs der Betonung geübte Momente zu berücksichtigen haben. Regel ist wieder das Einzellesen. Da nur in größerem Zusammenhange richtige Betonung möglich ist, so empfiehlt es sich, nicht zu kleine Abschnitte durch Einen Schüler lesen zu lassen. Den Anfang machen die sich freiwillig meldenden, in der Betonung geförderteren und beherzteren Schüler. Ist das Verständniß erschlossen, so wird das Vorlesen des Lehrers bei ihnen meist richtige Nachahmung finden. Auch wenn ein minder geschickter Schüler sich meldet,

so werde sein guter Wille durch Gestattung anerkannt. Später sind die an ihrem Geschick Zweifelnden oder Trägen durch den Lehrer zum Lesen aufzufordern. Wird die Betonung durch einen Schüler versäumt, oder werden Verstöße gegen den Ausdruck begangen, so wird die mahnende Bemerkung: „Mehr Ton! Bestimmter! . . . . . ist zu betonen!“ 2c., oder der Tadel: „Zu unbestimmt! Zu matt! Das war schlecht gelesen“ 2c. aufmerksame Ohren und einen bereiten Mund finden. Mitunter sind auch die übrigen Schüler in Mitleidenschaft zu ziehen, indem der eine oder der andere aufgefordert wird, den falsch gelesenen Satz mit besserer Betonung zu wiederholen, oder anzugeben, ob richtig betont worden sei, und wenn nicht, worin der Fehler liege. Kommt die betreffende Stelle nicht zu sinngemäßem Ausdrucke, so liest der Lehrer einfach noch einmal vor. Genügt dies nicht, so stellt er eine Frage nach dem falsch betonten Worte, oder läßt die verschiedenen Arten von Silben desselben, oder die einzelnen Satzglieder angeben, oder er führt durch Nennung des durch die falsche Betonung Ausgeschlossenen zur Erkenntniß des Richtigen. Oft trägt die Vereinfachung des Satzes, seine Umformung, die Aenderung der umgekehrten Wortfolge in die gerade, dic freie Angabe des Gedankens, die Setzung der etwa ausgelassenen Wörter, die Erinnerung an die Regel u. dgl. dazu bei, auf die richtige Betonung zu leiten. Der corrigirte Satz muß in seinem ganzen Umfange vom Schüler wiederholt werden. Nie werde ihm gestattet, in der Mitte des Satzes weiter zu lesen. Denn wie dadurch das Verständniß erschwert würde, so auch die Betonung. Damit aber der Schüler beim Vorlesen durch den Lehrer oder einen Schüler seine Aufmerksamkeit ganz dem Anhören zuwende, darf er nicht eher wieder anfangen, bis diese zu Ende sind. Zuweilen bringt jedoch ein Schüler den richtigen Ausdruck trotz mehrmaligen Vorlesens und stattfindender Belehrung nicht zu Stande. Dann lasse man ihn gehen, vielleicht bringt er nach kurzer Zeit von selbst fertig, was ihm im Augenblicke

unmöglich ist. Mit schüchternen Kindern habe der Lehrer Nachsicht und lasse ihnen Aufmunterung zu Theil werden. Gespräche werden zweckmäßig von mehreren Kindern vorgelesen, die die verschiedenen Personen vorzustellen haben.

Mit dem Einzellesen wechselt das Chorlesen. Dieses ist für das ausdrucksvolle Lesen weit besser zu verwenden, als gewöhnlich angenommen wird, sofern die Schüler im lautrichtigen und fließenden Lesen perfect sind. Denn nur dann ist es dahin zu bringen, daß jeder Nachdruck, jede Pause, jede Steigung und Senkung der Stimme wie aus Einem Munde erfolgt. Namentlich aber empfiehlt es sich bezüglich der schüchternen Kinder, weil diese im Verein mit der Gesammtheit eher den Muth zur schärferen Betonung fassen, als wenn sie allein lesen. Auch das Lesen in verschiedener Tonhöhe nach vom Lehrer anzugebenden, wechselnden Grundtönen, wie das Lesen in verschiedenem Tempo läßt sich im Chore am besten einüben.

Um sich zu vergewissern, ob seine Schule den rechten Lesestandpunkt in Bezug auf den Vortrag einnehme, möge kein Lehrer es versäumen, fremde Schulen zu besuchen, da die Vergleichung dieser mit der eignen dem aufmerksamen Beobachter etwaige Mängel desto schärfer hervortreten läßt.

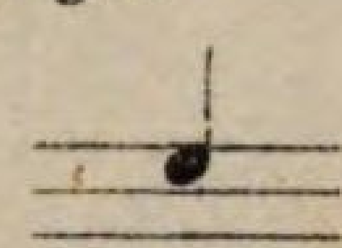
4) Betontes Vortragen des wörtlich Memorirten. Vor den Kindern von Declamiren zu reden oder mit ihnen in Prüfungen declamatorischen Humbug zu treiben, beruht auf Verkennung des einfachen Wesens der Volksschule und ihrer anspruchslosen Zöglinge. Abgesehen von der kostbaren Zeit, die durch die Vorbereitung verloren geht, können solche Schaustellungen nicht günstig auf den Charakter der wirklich oder vermeintlich Bevorzugten und Zurückgesetzten einwirken. Darum sei der betonte Vortrag nur ein Hersagen des Gelernten mit Ausdruck, nicht mehr und nicht weniger. Dasselbe geschieht von Einzelnen und im Chor, von den Schwächeren so gut, als von den Vorgeschrittenen. Zur Uebung eignen sich außer den Katechismus-

fragen, Bibelstellen, Psalmen und Gesangbuchsliedern, die im Religionsunterrichte erlernt werden, erzählende, schildernde, besonders patriotische Gedichte, Räthsel 2c.

5) Aufschreiben der nach dem Vortrage betrachteten Lesestücke oder der Memorirlectionen mit Anwendung der zur Veranschaulichung der Betonung dienenden Zeichen. Auch bei den Aufsatzübungen sollte wenigstens auf Unterstreichung der wichtigsten, zu betonenden Wörter gehalten werden. Bei Abschreibübungen aber fördert es die Einsicht und ist eine Schule des Vortrags, wenn der Schüler die Aufgabe erhält, den zu betonenden Wörtern den ausgeschlossenen Gegensatz gegenüber zu stellen.

Wenn wir den höhern Leseunterricht in der angedeuteten Weise betreiben, so kann unmöglich so viel gelesen werden, als bei blos cursorischem Lesen möglich wäre. Die Anzahl der Lesestücke muß eine beschränkte bleiben. Und dennoch, wenn wir bedenken, daß der Schulbesuch in der Mittelklasse zwei, in der Oberklasse mindestens drei Jahre dauert, und der Schüler in diesen fünf Jahren sich eines jeden Satzes bewußt worden ist, so entziffert sich schließlich eine hübsche Erkenntnißsumme, die ihm nach Form und Inhalte zum geistigen Eigenthume geworden, und zu deren correctem, mündlichen und schriftlichen Vortrage er befähigt ist. Er hat von dieser beschränkten Anzahl von Lesestücken einen größeren Gewinn erlangt, als wenn er zehnmal so viel Nichtbegriffenes gelesen hätte. Der größte Gewinn für ihn wird aber der sein, daß er **recht lesen, mit Verstand und Ausdruck lesen gelernt hat,** so daß ihm das Lesen nun auch wirklich das ist, was es sein soll, ein **Mittel zu seiner weitern Fortbildung.**

Druckfehler.

Seite 25 Zeile 8 von oben lies: „die“ statt der.
„ 31 „ 7 „ „ „ „nichtsinnlicher.“
„ 32 „ 1 „ „ „ die schwierigsten „der in der Fibel enthaltenen.“
„ 58 „ 7 „ unten „ „betrachtet“ statt zergliedert.
„ 68 „ 1 „ oben „ „**Sing**vogel.“
„ 75 dritte Notenzeile von oben setze: 
Fuchs.
„ 77 „ „ „ „ hat über dem Worte „habe“ nur eine Achtelsnote zu stehen.
„ „ vierte „ „ „ setze: 
vorstellen.
„ „ sechste „ „ „ setze über „dem“ eine Sechzehntelsnote.
„ 81 Zeile 7 von oben lies: „**dich,** / den.“
„ 90 „ 12 „ „ „ „oberen.“

Buchdruckerei
von
Daniel Kranzbühler
in
Neustadt a. d. H.

Fröhlich, Christian

Der Lese Unterricht in der Volkschule Für Lehrer und Lehramtszöglinge.
Von Christian Fröhlich

Haßloch. (Rheinpfalz.) 1868